



## Dyskryminacja w edukacji – przegląd wybranych polskich badań

Katarzyna Gawlicz, Paweł Rudnicki, Marcin Starnawski

This item was submitted to the oPUB Repository of the University of Lower Silesia.

**Citation:** Gawlicz, K., Rudnicki, P., & Starnawski, M. (2015). Dyskryminacja w edukacji: przegląd wybranych polskich badań. In K. Gawlicz, P. Rudnicki, & M. Starnawski (Eds.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona: o budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce: raport z badań* (pp. 10–57). Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.

**Version:** Publisher's version

CC BY SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.pl>

# **Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona**

**O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej  
w systemie edukacji formalnej w Polsce**

**Raport z badań**

pod redakcją Katarzyny Gawlicz, Pawła Rudnickiego i Marcina Starnawskiego

Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej  
Warszawa 2015

## Dyskryminacja w edukacji – przegląd wybranych polskich badań

Celem niniejszego rozdziału jest prezentacja wybranych polskich badań edukacyjnych dotyczących zjawiska dyskryminacji rozumianego tu szeroko jako różne przejawy nierównego traktowania<sup>1</sup>. Przez badania edukacyjne rozumiemy tu głównie tę działalność akademicką, która mieści się w obrębie szeroko rozumianej pedagogiki i nauk pokrewnych (np. socjologii edukacji), a także nieakademicką, zorientowaną na diagnozę i wypracowanie rozwiązań (np. przez organizacje pozarządowe) w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji. Poniższy przegląd obejmuje publikacje wydane w ciągu ostatnich dziesięciu lat, dotyczące wybranych wymiarów dyskryminacji: homofobii, rasizmu i nietolerancji etniczno-narodowej, biedy i wykluczenia socjoekonomicznego, dyskryminacji religijnej oraz dyskryminacji ze względu na płeć. Nie włączyliśmy do tego omówienia publikacji dotyczących m.in. nierównego traktowania ze względu na: różnice zdrowotne wśród uczniów i nauczycieli (zwłaszcza niepełnosprawność, która wpływa na ich funkcjonowanie w szkole lub ogranicza im możliwość uczenia się/pracy w placówkach oświatowo-wychowawczych); nienormatywny wygląd zewnętrzny (np. budowa ciała, piętno fizyczne związane np. z przebytymi chorobami, wizerunek ucznia/uczenicy lub nauczyciela/nauczycielki, np. fryzura, sposób ubierania się i ozdabiania ciała); sposoby odżywiania się związane ze stylem życia lub specjalnymi potrzebami zdrowotnymi; inne niż związane z religią lub etnicznością różnice obyczajowe, światopoglądowe, a także polityczne. Każde z tych zagadnień jest – w różnym zakresie – przedmiotem badań edukacyjnych, w tym badań nad funkcjonowaniem placówek oświatowych, społeczną percepcją edukacji w kontekście różnic, tożsamością młodzieży itp. Mamy świadomość wagi tych zagadnień, jednak dokonując kwerendy czasopism i publikacji naukowych oraz

---

<sup>1</sup> Rozbudowaną definicję dyskryminacji, stosowaną w badaniach omówionych w dalszej części książki, podajemy w rozdziale następnym, dotyczącym metodologicznych założeń tych badań.

raportów organizacji pozarządowych, musieliśmy dokonać wyboru, którym kwestiom chcemy poświęcić więcej miejsca, a które jedynie zasygnalizować.

W polskiej literaturze z zakresu studiów edukacyjnych stosunkowo słabo zbadanym obszarem doświadczeń szkolnych (uczniów/uczennic, nauczycielek/nauczycieli) jest dyskryminacja ze względu na orientację seksualną. Co więcej, analiza wybranych (dwudziestu siedmiu) podręczników akademickich i publikacji popularnych wydanych w Polsce w latach 1970–2008<sup>2</sup> pokazuje, że większość pozycji napisanych przez polskich autorów reprezentuje ujęcie „patologizujące” lub „podskórnie wartościujące” homoseksualność, a jedynie polskojęzyczne przekłady obejmują teksty, które można zaliczyć do współczesnego podejścia „egalitarystycznego”, czyli równościowego<sup>3</sup>. Podobne wnioski płyną z raportu na temat przedstawiania mniejszości seksualnych w podręcznikach szkolnych: „W cytowanych materiałach dydaktycznych nie ma informacji na temat poradnictwa dla osób mających problem z określeniem własnej orientacji seksualnej, prowadzonego przez specjalistów działających w organizacjach reprezentujących mniejszości seksualne”<sup>4</sup>. W tym kontekście już samo pojawienie się publikacji podejmujących wątek homofobii w edukacji – jako doświadczenia nieheteroseksualnych uczniów/uczennic oraz nauczycieli/nauczycielek – stanowi istotną zmianę w dyskursie, nawet jeśli opracowania nie zawierają danych z badań empirycznych<sup>5</sup>.

Jakkolwiek – z uwagi na ten właśnie deficyt akademickich opracowań badawczych – nie wyodrębniłmy szkolnej homofobii jako osobnego podrozdziału, warto zwrócić uwagę na te publikacje, w których pojawia się temat dyskryminacji i przemocy wobec osób nieheteroseksualnych w przestrzeniach edukacyjnych. Tego rodzaju analizy prezentowane są przede wszystkim w publikacjach organizacji pozarządowych, jak raporty stowarzyszeń Kampania Przeciw Homofobii i Lambda Warszawa (dalej używamy skrótowo: Lambda)<sup>6</sup>. Obszar

---

2 K. Bojarska, *Analiza merytoryczna wybranych pozycji piśmiennictwa poświęconego problematyce homoseksualności*, wydane w języku polskim w latach 1970–2008, [w:] *Raport o homo-, biseksualności i transpłciowości w polskich podręcznikach akademickich*, pod red. A. Loewe, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2010, s. 17–65.

3 Tamże, s. 23–24.

4 P. Porożyński, *Raport na temat przedstawiania mniejszości seksualnych w podręcznikach szkolnych*, Lambda Szczecin, s. 27, [http://www.kph.org.pl/images/stories/raporty/raport\\_o\\_mniejszosciach\\_w\\_podrecznikach.pdf](http://www.kph.org.pl/images/stories/raporty/raport_o_mniejszosciach_w_podrecznikach.pdf) [dostęp: 14.11.2014].

5 Zob. B. Lis, *Zabiegając o odmienną edukację. Homofobiczny dyskurs i „aseksualna” szkoła*, [w:] *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, pod red. L. Kopciewicz i E. Zierkiewicz, Eneteia. Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2009, s. 71–89; P. Skuza, *Wykluczenia osób o nienormatywnych orientacjach seksualnych z dyskursu pedagogiki i praktyki edukacyjnej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2005, nr 1 (29), s. 61–80.

6 Porównanie metodologii i wyników badań zamieszczonych w kilku raportach z lat 1994–2008, zob. M. Makuchowska, *Monitoring przemocy motywowanej homofobią. Działania instytucji publicznych i organizacji pozarządowych*, [w:] *Przemoc motywowana homofobią. Raport 2011*, pod red. M. Makuchowskiej, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2011, s. 46–52. Większość

edukacji stał się przedmiotem omówienia w raporcie KPH i Lambdy na temat sytuacji osób biseksualnych i homoseksualnych w latach 2005–2006. Zasygnalizowano tam kwestie homofobii w podręcznikach oraz wrogiej osobom homoseksualnym polityki ówczesnego Ministerstwa Edukacji Narodowej kierowanego przez wicepremiera Romana Giertycha<sup>7</sup>. Z kolei w raporcie za lata 2010 i 2011<sup>8</sup> analizie poddano podstawę programową i podręczniki z przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie, „ukryty program”<sup>9</sup> w postaci propagowania przez szkołę wyłącznie heteronormatywnych wzorców i pomijania orientacji homoseksualnej jako sprawy „wstydlivej, marginalnej i nieakceptowanej”, szkolenia i czasopisma dla nauczycieli (jako jedyne czasopismo otwarcie opowiadające się przeciwko homofobii i na rzecz praw osób LGBT wskazano „Głos Nauczycielski”), a także działania Ministerstwa Edukacji Narodowej<sup>10</sup>. W raporcie poświęconym przemocy na tle homofobicznym<sup>11</sup> przedstawiono wyniki badań prowadzonych od października 2010 do kwietnia 2011 na próbie ponad 400 osób<sup>12</sup>. W podsumowaniu jednego z opracowań czytamy między innymi:

- 
- to raporty organizacji pozarządowych. Wyjątek stanowi publikacja z przeprowadzonych w roku 2008 na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej badań Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego: I. Krzemiński, *Naznaczeni. Mniejszości seksualne w Polsce. Raport 2008*, Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- 7 R. Biedroń i M. Abramowicz, *Edukacja. Polski system edukacji, czyli promocja homofobii*, [w:] *Sytuacja społeczna osób biseksualnych i homoseksualnych w Polsce. Raport za lata 2005 i 2006*, pod red. M. Abramowicz, Kampania Przeciw Homofobii, Lambda Warszawa, Warszawa 2007, s. 53–57.
- 8 *Sytuacja społeczna osób LGBT. Raport za lata 2010 i 2011*, pod red. M. Makuchowskiej i M. Pawłęgi, Kampania Przeciw Homofobii, Lambda Warszawa, Trans-Fuzja, Warszawa 2012.
- 9 Tomasz Szkudlarek ukryty program szkoły opisuje następująco: „[...] Za program szkolny uznaje się (...) nie tylko to, co zostało oficjalnie zapisane w wymaganiach programowych, podręcznikach i poradnikach metodycznych, ale też całość swoistej kultury szkoły. Należą do niej nie tylko treści programowe, ale i nie dyskutowane z uczniami kryteria ich doboru (...) wymagania regulaminowe (ubiór, wymagania dotyczące punktualności, system kar i nagród), obyczaje (Kto komu się kłania?) i architektoniczna organizacja przestrzeni (Dlaczego nauczyciele mają odrębne toalety? Dlaczego nie ma palarni dla dorosłych uczniów?). Usytuowanie pomieszczeń dla nauczycieli, wejście do szkoły, klatki schodowe, wreszcie architektura klasy szkolnej (...) tworzą złożoną semiotykę przestrzeni szkolnej wyraźnie informującą jej użytkowników, kto tu rządzi. Przebywanie w tego rodzaju otoczeniu stanowi matrycę przygotowującą uczniów do życia w hierarchicznym świecie, w sytuacjach anonimowości i bezwzględnego posłuszeństwa (...)” T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, t. I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 368–369.
- 10 M. Pogorzelska, *Edukacja. Między stereotypem a milczeniem*, [w:] *Sytuacja społeczna osób LGBT. Raport za lata 2010...*, s. 185–199.
- 11 *Przemoc motywowana homofobią. Raport 2011*, pod red. M. Makuchowskiej, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2011.
- 12 J. Świerszcz, *Podsumowanie i komentarz*, [w:] *Przemoc motywowana...*, s. 99–101; Tenże, *Postawy i potrzeby osób doświadczających przemocy*, [w:] *Przemoc motywowana...*, s. 88–98; Tenże,

Szkoła była jednym z najczęściej wymienianych miejsc występowania przemocy. (...) Obszar homofobicznej przemocy rówieśniczej wśród młodzieży szkolnej jest dokładnie badany w części krajów UE, a władze podejmują liczne akcje prewencyjne, których niestety brak w Polsce. (...) Nie istnieją żadne dane ilustrujące skalę tego zjawiska w polskich szkołach, lecz posługując się danymi z niniejszego raportu, można przypuszczać, że przemoc motywowana homofobią jest w polskich szkołach powszechna<sup>13</sup>.

Rzeczywistości szkolnej poświęcono także odrębną publikację omawiającą wyniki badań ilościowych i jakościowych oraz zawierającą komentarze różnych autorów i autorek<sup>14</sup>. W rekomendacjach sformułowanych przez Kampanię Przeciw Homofobii oraz Koalicję na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej wymieniono m.in. zwiększenie przygotowania szkół i kadr nauczycielskich do tworzenia środowiska wolnego od uprzedzeń i dyskryminacji ze względu na orientację seksualną i tożsamość płciową, przygotowanie rzeczoznawców opiniujących podręczniki przeznaczone do dopuszczenia do użytku szkolnego w zakresie rozpoznawania treści dyskryminujących, w tym dyskryminujących ze względu na orientację seksualną (Ministerstwo Edukacji Narodowej), zwiększenie bezpieczeństwa i poprawę dobrostanu uczniów i uczennic o orientacji nieheteroseksualnej w polskich szkołach, a także wiele rekomendacji dotyczących wdrażania edukacji antydyskryminacyjnej w systemie obowiązkowego kształcenia dzieci i młodzieży oraz kształcenia i doskonalenia nauczycieli i nauczycielek, włączania treści programowych obejmujących wiedzę na temat mechanizmów dyskryminacji, grup dyskryminowanych i ruchów emancypacyjnych, kompetencje w zakresie reagowania na dyskryminację i przeciwdziałania jej, wzmacnianie grup dyskryminowanych i wykluczanych na zasadzie upodmiotowienia i włączania, a także wiedzę na temat mowy nienawiści i przemocy motywowanej nienawiścią oraz zjawiska przemocy ze względu na płeć – ze szczególnym uwzględnieniem przedmiotów takich jak: wiedza o społeczeństwie, wychowanie do życia w rodzinie, religia, historia, biologia i język polski<sup>15</sup>.

Polska literatura z obszaru studiów edukacyjnych, dotycząca problemów mieszczących się w polu tematycznym, za którego wspólny mianownik można uznać termin *dyskryminacja*, wydaje się cechować swoistą ambiwalencją. Z jednej strony wskazać można obszerny dorobek w zakresie badań nad zjawiskami przemocy, stygmatyzacji czy wykluczenia (marginalizacji) oraz tworzenia/reprodukcji barier i nierówności społeczno-edukacyjnych. Tematy te podejmuje się w ramach badań odwołujących się do różnych perspektyw teoretycznych, obejmujących zarówno koncepcje „psychologizujące”, w tym psychopedagogiczne,

---

*Przemoc motywowana homofobią – badanie i wyniki*, [w:] *Przemoc motywowana...*, s. 56–87.

13 J. Świerszcz, *Podsumowanie i...*, s. 100–101.

14 *Lekcja równości. Postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole*, pod red. J. Świerszcza, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2012.

15 Tamże, s. 179–186.

psychoanalityczno-społeczne itp., jak i koncepcje „socjologizujące”, w tym koncentrujące się na mechanizmach strukturalnych (np. nierówności szans edukacyjnych) czy dynamice interakcyjnej badanych zjawisk (np. piętno i naznaczanie uczniów). Jednocześnie należy zauważyć istnienie wielu artykułów i książek zawierających konkretne propozycje pedagogiczne – czy to na poziomie ogólnych koncepcji filozoficzno-edukacyjnych, czy też programów i wskazówek metodycznych, a nawet rozwiązań instytucjonalnych – w zakresie pokonywania owych barier, w kierunku wyrównywania szans jednostek/grup marginalizowanych lub mniejszościowych, w stronę poszerzania przestrzeni uznania i integracji w kontekście różnic (przykładami mogą być popularny już w latach 90. XX wieku szeroki nurt „edukacji międzykulturowej” oraz refleksji pedagogicznej nad „wielokulturowością”, a także dokonania osób zajmujących się badaniami nad niepełnosprawnością oraz praktyką w obszarze pedagogiki specjalnej). Z drugiej jednak strony stosunkowo nieczęsto pojawiają się publikacje, które traktowałyby problem dyskryminacji oraz zjawisk z nią powiązanych (np. przemoc z nienawiści) w sposób konsekwentnie krytyczny i demaskatorski. Do nielicznych należą prace wykraczające poza rozumienie dyskryminacji jako społecznego zła i nieograniczające się do postulatu rozwijania „lepszego edukacji”, ale naświetlające głębokie systemowe, kulturowe i historyczne uwarunkowania dyskryminacji jako *praktyki społecznej* wpisanej w logikę normatywnych założeń o charakterze *ideologicznym*<sup>16</sup>. Uprawomocnienie tej tezy wymagałoby

---

16 Ilustracji tego stwierdzenia może dostarczać analiza zawartości indeksów rzeczowych popularnych podręczników z zakresu pedagogiki. W przypadku czterotomowej *Pedagogiki* pod redakcją Bogusława Śliwerskiego terminy „etnocentryzm”, „szowinizm” i „nietolerancja” nie pojawiają się ani razu, „rasizm” i „ksenofobia” pojawiają się (wraz z „ekstremizmem prawicowym”) w tomie pierwszym w obejmującym nieco ponad jedną stronę fragmencie rozdziału zatytułowanego „Modele wychowania” autorstwa pedagoga niemieckiego Christiana Callo, [w:] *Pedagogika – tom 1. Podstawy nauk o wychowaniu*, pod red. B. Śliwerskiego, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 387–389, „nacjonalizm” raz (w tomie drugim) w kontekście ogólnych rozważań nad pedagogiką porównawczą, zaś „dyskryminacja” po trzy razy w tomach pierwszym, drugim i trzecim – w tym w kontekście różnic i nierówności płciowych oraz etnicznych omówionych zwłaszcza w rozdziałach autorów z Wielkiej Brytanii i Włoch: D. Demetrio, *Edukacja dorosłych*, [w:] *Pedagogika – tom 3. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, pod red. B. Śliwerskiego, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 228; R. Moore, *Socjologia edukacji*, [w:] *Pedagogika – tom 2. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, pod red. B. Śliwerskiego, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 323–266; *Pedagogika – tom 1. Podstawy...; Pedagogika – tom 2. Pedagogika...; Pedagogika – tom 3. Subdyscypliny wiedzy...; Pedagogika – tom 4. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, pod red. B. Śliwerskiego, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010. W dwutomowej publikacji *Pedagogika. Podręcznik akademicki* pod redakcją Zbigniewa Kwiecińskiego i Bogusława Śliwerskiego indeks tomu pierwszego zawiera po jednym odsyłaczu do terminów „rasizm”, „etnocentryzm” i „nacjonalizm” (w rozdziałach o pedagogice międzykulturowej i postmodernistycznej: Z. Melosik, *Pedagogika pragmatyzmu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 1, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN,



przeprowadzenia rozległej kwerendy uwieńczonej analizą ilościowych wskaźników odnoszących się do różnych sposobów omawiania problematyki dyskryminacji, co przekracza ramy i cele niniejszego opracowania. Jednak już wstępny przegląd pedagogicznej literatury tworzonej w Polsce sugeruje, że częściej natknijemy się w niej na terminologię oscylującą wokół „nierówności szans”, „biedy” czy „wykluczenia społeczno-ekonomicznego” niż wokół „dominacji klasowej”, „przemocy ekonomicznej” czy „niesprawiedliwości społecznej”. Częściej znajdziemy temat „nietolerancji”, „braku otwartości kulturowej” czy ogólnie pojętej „ksenofobii” niż analizę specyficznych i potencjalnie zapalnych politycznie zagadnień „rasizmu”, „etnocentryzmu” (europejskiego, polskiego itp.), „nacjonalizmu” i „szowinizmu narodowego”, „homofobii”, „heteroseksizmu” i „heteronormatywności”, „dominacji wyznaniowej” i „przemocy symbolicznej religii dominującej” itd. Ten drugi rodzaj dyskursu, jak się wydaje, zyskuje więcej miejsca w publikacjach organizacji pozarządowych prowadzących wyspecjalizowaną działalność w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i powiązanych z nią zjawisk. Być może względna przewaga w polskich publikacjach akademickich prac, których autorki i autorzy tylko marginalnie sięgają po terminologię aksjologicznie „wrażliwą”, wynika z jednej strony ze słabości nurtów krytycznych w humanistyce polskiej, z drugiej zaś z typowych dla refleksji akademickiej samoograniczeń i ostrożności względem „zaangażowania”. Badania podejmowane poza strukturami akademickimi przez podmioty takie jak stowarzyszenia czy grupy obywatelskie pozbawione są tych ograniczeń, a jednocześnie orientacja na zmianę stanowi badawczą i praktyczną rację bytu tych podmiotów.

## 1.1 Rasizm i nietolerancja etniczno-narodowa

Pobieżna kwerenda publikacji z ostatnich lat skłania do dwóch ostrożnych stwierdzeń. Po pierwsze, wydaje się, że jakkolwiek istnieje niemała ilość literatury pedagogicznej dotyczącej edukacji do tolerancji czy kształtowania postaw otwartości (między)kulturowej<sup>17</sup>, to

---

Warszawa 2005; T. Szkudlarek, *Pedagogika międzykulturowa*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik...*, s. 415–24, natomiast w indeksie tomu drugiego terminy te oraz przywołane powyżej nie pojawiają się ani razu: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005; *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007. Żaden z tych terminów nie pojawia się w indeksie podręcznika B. Śliwerskiego *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości* (Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012). W żadnej z wyżej wymienionych publikacji indeksy nie zawierają również terminów takich jak „homofobia” czy „homoseksualizm/homoseksualność”.

- 17 Literatura w tym obszarze jest bardzo obszerna (obok publikacji polskich autorów i autorek piszących o edukacji, na rynku wydawniczym pojawiają się też przekłady) i nie sposób w ramach niniejszego opracowania poddać jej wszechstronnemu omówieniu. Przykłady propozycji edukacyjnych i edukacyjno-badawczych w zakresie kształtowania międzykulturowych kompetencji u dzieci: E. Chromiec, *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne,



systematyczne badania zorientowane na rozpoznanie problemu dyskryminacji etniczno-rasowej czy narodowościowej (w tym ze względu na status imigranta/uchodźcy lub cudzoziemskie pochodzenie), jej dynamiki i właściwości strukturalnych w kontekstach edukacyjnych nie należą do nurtów silnie obecnych. Dotyczy to zwłaszcza badań uwzględniających bezpośrednio perspektywę osób doświadczających dyskryminacji i powiązanych z nią form przemocy ze względu na tę właśnie przesłankę. Przykłady takich studiów i opracowań omówiliśmy w dalszej części tego podrozdziału. Słabo zbadany wydaje się także temat sprawców dyskryminacji i przemocy rasistowskiej – ich motywów i racjonalizacji, ścieżek socjalizacyjnych czy ulokowania społecznego. Z tym wiąże się druga obserwacja. Otóż wydaje się, że „pozytywna” orientacja na typowe zagadnienia pedagogiczne (ogólnie definiowane zadania wychowawcze, osiągnięcia szkolne uczniów, diagnoza psychologiczna, metodyka nauczania itp.) w edukacji międzykulturowej czy wielokulturowej może w niewystarczającym zakresie uwzględniać problem ideologiczno-politycznego uwikłania procesów edukacyjnych i sytuacji szkolnych. W polskich badaniach edukacyjnych w niewielkim stopniu znajdują odzwierciedlenie zjawiska będące podłożem postaw rasistowskich i skrajnie nacjonalistycznych, w tym dyskryminacji i przemocy motywowanej nienawiścią: historycznie ukształtowane struktury oraz wzorce dominacji etniczno-narodowej (np. europocentryzm, ideologia asymilacji), populizm prawicowy oraz mechanizmy manipulacji poprzez mobilizację zagrożonej tożsamości i ksenofobicznych dyskursów moralnych<sup>18</sup>. Do nielicznych należą publikacje stawiające w centrum zagadnienie rasizmu i agresywnego nacjonalizmu jako elementu przestrzeni socjalizacyjnych kultury popularnej<sup>19</sup>, grup rówieśniczych (w tym subkultur muzycznych i kibicowskich jako ideologicznego pasa transmisyjnego), rodziny, szkoły czy społeczności lokalnej<sup>20</sup>. Jednak na ogół polskie prace na ten temat tylko częściowo mieszczą się w obszarze badań edukacyjnych lub nie eksponują doświadczeń szkolnych. Te ostatnie pojawiają się w publikacjach organizacji pozarządowych zajmujących się monitorowaniem rasizmu

---

Gdańsk 2004, J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, wyd. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 104–199; zarys koncepcji i założeń edukacji międzykulturowej zob. J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, wyd. 2, Trans Humana, Białystok 2001.

18 Zob. M. Starnawski, *Wyzysk ideologiczny, tożsamość i wyzwania pedagogiki emancypacyjnej*, [w:] *Władza, sens, działanie: studia wokół związków ideologii i edukacji*, pod red. P. Rudnickiego, M. Starnawskiego i M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012.

19 R. Pankowski, *Rasizm a kultura popularna*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2006.

20 B. Grell i in., *Hate Crime Monitoring and Victim Assistance in Poland and Germany*, Nigdy Więcej, Opferperspektive, Berlin 2009; M. Starnawski i K. Pawlik, *Masz problem? Przemoc motywowania nienawiścią we Wrocławiu. Raport na podstawie badań przeprowadzonych na przełomie 2010/2011 roku*, NOMADA Stowarzyszenie na Rzecz Integracji Społeczeństwa Wielokulturowego, Wrocław 2012.

i ksenofobii w wymiarze nie tylko dyskursu publicznego, ale także bezpośredniej dyskryminacji oraz przemocy motywowanej uprzedzeniami. Znanym przykładem jest publikowana przez Stowarzyszenie Nigdy Więcej *Brunatna Księga*, w której, na podstawie materiałów dziennikarskich i raportów pochodzących od sieci wolontariuszy z różnych części kraju, opisane są przypadki rasizmu, nietolerancji etniczno-narodowej, homofobii oraz ksenofobicznych akcji z udziałem organizacji skrajnie prawicowych (nacjonalistyczno-populistycznych, neonazistowskich itp.)<sup>21</sup>.

Kwestię przemocy motywowanej rasizmem i szowinizmem narodowym w różnych kontekstach społecznych – w tym w szkole – przeanalizowano w raporcie Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka<sup>22</sup>. Przedmiotem badań były: doświadczenia obcokrajowców w Polsce, ich wiedza na temat prawa w zakresie karania przestępstw na tle rasowym, przeżycia związane z narażeniem na przemoc oraz to, czy i w jakiej formie otrzymywali pomoc w sytuacji bycia pokrzywdzonymi. Autorka raportu zauważa, że o ile ataki pojawiają się na ogół w miejscach publicznych (na ulicy, w środkach transportu, podczas imprez masowych), a ich sprawcami są osoby nieznajome, o tyle „[w] przypadku dzieci agresorami są szkolni koledzy”, zaś szkoły „nie zawsze podejmują odpowiednie reakcje na zdarzające się na ich terenie akty agresji rasistowskiej”<sup>23</sup>. „Gdy takie przypadki zdarzają się na ulicy, to mają one charakter krótkotrwały, incydentalny. Natomiast w przypadku miejsc pracy czy szkoły, osoby wyróżniające się wyglądem w zasadzie ciągle narażone są na wyzwiska”<sup>24</sup>. Autorka przytacza wypowiedzi biorących udział w badaniach matek uczniów pochodzenia azjatyckiego. Jedna z nich mówiła, że syn z rasizmem spotykał się już od przedszkola: „[Wyzwiska] codziennie są, zwłaszcza na początku przychodził z narzekaniami, że go wyzywają, że jest żółty, że ma skośne oczy, albo że dziecko trzeciego świata”<sup>25</sup>. Inna matka wspominała: „Wyśmiewanie było Wietnamu. Ktoś obejrzał program w telewizji, że tam na łódkach wszyscy mieszkają, więc od razu do W. [córkę respondentki]... i wie pani, no takie przykre to są rzeczy”<sup>26</sup>. Matki mówiły także

---

21 M. Kornak i A. Tatar, *Brunatna Księga, 2011–2012*, Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”, Warszawa 2012; zob. M. Kornak, *Brunatna Księga, 1987–2009*, Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”, Collegium Civitas, Warszawa 2009; Tenże, *Brunatna Księga, 2009–2010*, Stowarzyszenie „Nigdy Więcej”, Centrum Monitorowania Rasizmu w Europie Wschodniej, Warszawa 2010.

22 A. Mikulska, *Rasizm w Polsce. Raport z badań wśród osób, które doświadczyły przemocy ze względu na swoje pochodzenie etniczne, rasowe lub narodowe*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2010.

23 Tamże, s. 3–4.

24 Tamże, s. 38.

25 Tamże.

26 Tamże, s. 39. Autorka artykułu dotyczącego sytuacji dzieci i młodzieży szkolnej ze środowisk obcokrajowców w Poznaniu również zwróciła uwagę na agresję ze strony polskich uczniów. Matka chłopca pochodzenia japońskiego mówiła o stresie, jakiego doświadczało jej dziecko: „Inny wygląd dziecka powodował, że unikało ono lekcji, na przykład wymiotowało przed wyjściem

o pobiciach dzieci w szkole – jeden z przypadków dotyczył dziewięcioletniej dziewczynki pochodzenia wietnamskiego, a pozostałe licznych ataków i bójek. Jedna z respondentek tak mówiła o rasistowskim kontekście tej przemocy: „Oczywiście, że chłopaki zawsze się biją, z jakiegokolwiek powodu. Ale D. [syna respondentki] biją dlatego, że jest inny, więc wiele razy musiał się bić”<sup>27</sup>. Omawiając kwestię reakcji szkoły na incydenty rasistowskie, autorka podkreśliła, że postawy te były „zróżnicowane”:

Respondentka opowiadająca o sytuacji dzieci czeczeńskich twierdziła, że z reguły szkoła podejmuje odpowiednią reakcję. Z kolei matki dzieci z małżeństw mieszanych uważały, że sytuacja jest różna w poszczególnych szkołach, inne podejście do problemu reprezentują także konkretni członkowie grona pedagogicznego. Jak relacjonowała jedna z matek, jej pobitej dziewięcioletniej córce nie udzielono żadnej pomocy natychmiast po zajściu. Ani pedagog, ani psycholog szkolna nie znalazły w ogóle czasu, aby spotkać się z pokrzywdzoną, a wychowawczyni klasy uznała, że dziewczynka musiała sprowokować kolegów, skoro ją pobili. Taką zresztą linię obrony przejął ojciec jednego ze sprawców, który twierdził, że dziewięcioletnia dziewczynka prowokowała jego syna seksualnie. Jedynie dyrektorka szkoły zajęła, według matki, odpowiednie stanowisko w tej sprawie. Z kolei druga matka mówiła o bagatelizowaniu przez dyrekcję szkoły faktu, że jej syn jest bity. Obie rozmówczynie przenosiły swoje dzieci do innej szkoły. W nowych szkołach sytuacja poprawiła się, choć dzieciom nadal towarzyszyły wyzwiska<sup>28</sup>.

Choć przywołany raport opierał się na wywiadach jedynie z 24 osobami pochodzącymi łącznie z kilkunastu krajów (z czego tylko nieznaczna część wypowiadała się na temat sytuacji dzieci), a analiza miała charakter jakościowy, daje on wgląd w różne rodzaje przemocy na tle rasistowskim oraz dostarcza klarownego, pozbawionego eufemizmów języka dla opisu tego rodzaju zjawisk.

Zagadnienie nietolerancji i uprzedzeń, postrzegania różnych narodów i grup etnicznych pojawia się w polskich badaniach społecznych od wielu dekad. Regularnie stanowi ono temat

---

do szkoły. Inne dzieci były zainteresowane odmiennym wyglądem chłopca: w sklepiku szkolnym podczas przerw pytały chłopca, dlaczego ma skośne oczy. Dziecko odbierało to negatywnie”.

I. Czerniejewska, *Cudzoziemiec jako uczeń i student. Integracja w obszarze poznańskiej edukacji, [w:] Od gości do sąsiadów. Integracja cudzoziemców spoza Unii Europejskiej w Poznaniu w edukacji, na rynku pracy i w opiece zdrowotnej*, pod red. N. Bloch i E. M. Goździak, Centrum Badań Migracyjnych UAM, Poznań 2010, s. 65.

27 A. Mikulska, dz. cyt., s. 40. Jedna z matek cytowanych w przywołanych wcześniej badaniach poznańskich również wspominała o „kłopotach z powodu odmiennego wyglądu”, w tym doświadczeniach „wielu agresywnych sytuacji ze strony dresiarzy i osiedlowych osiłków. Syn jest bitny i sprowokowany nie uchyla się od starć”. I. Czerniejewska, dz. cyt., s. 66.

28 A. Mikulska, dz. cyt., s. 46.

sondaży opinii publicznej, prowadzono także studia nad postawami młodzieży. Przykładem szeroko zakrojonego studium uprzedzeń etnicznych młodzieży uwzględniającego kontekst edukacyjny może być praca Jolanty Ambrosewicz-Jacobs oparta na ogólnopolskim sondażu 1002 uczniów szkół średnich przeprowadzonym w 1998 roku oraz badaniach realizowanych w latach 1998–2000 w trzech liceach – dwóch w dużych miastach i jednym w średnim mieście (właściwe badania poprzedzone były wywiadem zogniskowanym z uczniami i uczennicami, wywiadami z przedstawicielami władz oświatowych w 22 ówczesnych województwach i dwoma pilotażowymi badaniami ankietowymi; w badaniu podłużnym użyto wywiadów z nauczycielami w trzech klasach eksperymentalnych realizujących programy zorientowane na kształtowanie postaw otwartości i akceptacji innych grup, wywiadów z uczniami w trzech klasach eksperymentalnych i trzech klasach kontrolnych, technik projekcyjnych oraz testu niedokończonych zdań)<sup>29</sup>. Badania ukazały między innymi zróżnicowanie dystansu społecznego (wskaźnika akceptacji) uczniów w zależności od grupy etnicznej/narodowej – dystans ten był największy w odniesieniu do Romów (w badaniu: Cyganów), Ukraińców, Rosjan, Żydów, Arabów i Niemców, a najmniejszy względem Amerykanów i Szwedów, przy czym w klasach realizujących eksperymentalne programy edukacyjne był on generalnie nieco mniejszy (czyli wskaźnik akceptacji wyższy) niż w grupie kontrolnej oraz w próbie ogólnopolskiej. Autorka zwróciła też uwagę na kluczową rolę nauczycieli w zmianie postaw „na dobre i na złe”: w dwóch klasach eksperymentalnych zaangażowanie nauczycieli było czynnikiem sprzyjającym kształtowaniu otwartości/akceptacji, zaś w trzeciej z klas program realizował nauczyciel otwarcie negatywnie nastawiony do idei integracji europejskiej i wielokulturowości, co przełożyło się na niższe wskaźniki otwartości. Wśród wniosków autorki znalazły się następujące spostrzeżenia:

Polskie szkoły nie badają źródeł nietolerancji oraz nie zgłębiają istoty etnicznych, religijnych i społecznych uprzedzeń i przejawów dyskryminacji, które mogą prowadzić do otwartych konfliktów. Aby zapęłnić tę lukę, należy wdrożyć więcej projektów zorientowanych na analizę programów nauczania oraz treści podręczników do historii i literatury [języka polskiego] pod kątem negatywnych stereotypów grup etnicznych, z którymi w przeszłości były napięte stosunki, zwłaszcza Żydów, Niemców, Ukraińców i Rosjan. (...) Nasze badania tożsamości narodowej licealistów (...) pokazały, że tworzy się ją częściej wokół takich wartości, jak zwycięstwo Polski nad „odwiecznymi” wrogami (Niemcami, Rosjanami) i cierpienie Polaków w czasie drugiej wojny światowej, niż wokół wartości współpracy i wielokulturowego bogactwa przeszłości. (...) Wśród najważniejszych wyników [tych badań] należy stwierdzić, że u polskiej młodzieży nie przeważają wrogie postawy wobec obcokrajowców i mniejszości,

---

29 J. Ambrosewicz-Jacobs, *Me, Us, Them: Ethnic Prejudices Among Youth and Alternative Methods of Education. The Case of Poland*, Universitas, Kraków 2003.

zaś postawy wobec Żydów nie są szczególnie zjadłe. Niemniej jednak, obecne są postawy etnocentryczne i antysemickie, które mogą się uwydatnić w pewnych warunkach, jak kryzys gospodarczy (...). Innym tego rodzaju uwarunkowaniem może być wzrost liczebności imigrantów, zwłaszcza ze Wschodu, po wejściu Polski do Unii Europejskiej<sup>30</sup>.

Ważne miejsce w polskich badaniach edukacyjnych uwzględniających problem nierówności szans i dyskryminacji zajmuje sytuacja dzieci i młodzieży ze społeczności romskiej. Z uwagi na niekorzystną sytuację ekonomiczno-socjalną (niskie wykształcenie, bezrobocie, ubóstwo) oraz utrzymujące się w społeczeństwie polskim uprzedzenia i praktyki dyskryminacyjne bazujące na stereotypowym postrzeganiu Romów, doświadczenia tej grupy etnicznej stanowią szczególny przykład wytwarzania „obcości”. System edukacji i konkretne praktyki szkolne odgrywają w tym kontekście rolę niejednoznaczną – z jednej strony stanowiąc obszar działań antydyskryminacyjnych i kompensacyjnych, z drugiej jednak utrwalając zdominowaną pozycję Romów<sup>31</sup>. Już w 2002 roku raport Europejskiego Centrum Praw Romów<sup>32</sup> zwracał uwagę na szykanowanie uczniów romskich przez kadre szkolną i innych uczniów, segregację oraz pozbawianie prawa do edukacji. Zauważono, że „władze szkolne często nie próbują chronić ofiar ani ukarać osób winnych ich prześladowania”<sup>33</sup>. Raport naświetlał takie problemy z lat 90. jak „praktyka umieszczania uczniów romskich w osobnych klasach – tzw. cygańskich lub specjalnych klasach dla dzieci opóźnionych w rozwoju”. Podkreślano:

Klasy te są źle wyposażone, mają gorszą kadre nauczycielską i program, który odzwierciedla rasistowskie stereotypy i uprzedzenia. Dają one uczniom gorsze wykształcenie, a w efekcie utrwalają dalszą marginalizację i wzmacniają wykluczenie dzieci romskich ze społeczności. Ponadto niektórzy dyrektorzy szkół nie zgadzają się na zapisywanie romskich dzieci do zwykłych szkół, tym samym odbierając im prawo do edukacji<sup>34</sup>.

Do publikacji z ostatnich lat należy praca zbiorowa pod redakcją Jolanty Horyń pt. *Teraźniejszość i przyszłość edukacji społeczności romskiej*<sup>35</sup>. Większość autorek i autorów tego tomu

---

30 Tamże, s. 237–239.

31 Por. K. Gawlicz i M. Starnawski, *Obcy polskiego systemu edukacyjnego 20 lat po zmianie systemowej*, [w:] *Pedagogika: zakorzenienie i transgresja*, pod red. M. Nowak-Dziemianowicz i P. Rudnickiego, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2011, s. 251–253; K. Gawlicz i M. Starnawski, *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014, s. 84–89.

32 *Granice solidarności. Romowie w Polsce po roku 1989*, European Roma Rights Center, Budapeszt 2002.

33 Tamże, s. 22.

34 Tamże.

35 J. Horyń, *Teraźniejszość i przyszłość edukacji społeczności romskiej*, Wydawnictwo Naukowe

to praktycy edukacji (nauczycielki, pedagogi szkolne, dyrektorki, urzędniczki). Szczególnie dużo miejsca poświęcono omówieniu efektów realizacji *Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce* (na lata 2004–2014) w różnych kontekstach lokalnych, analizie zmieniających się możliwości i osiągnięć edukacyjnych młodych Romów oraz utrzymywania się barier rozwojowych, w tym nierówności ekonomiczno-socjalnych (bieda, bezrobocie), potrzeb związanych z podnoszeniem kwalifikacji asystentów romskich i ich wynagrodzeń czy też roli tradycyjnych struktur rodzinnych. Wydaje się przy tym, że zagadnienie antyromskich stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji tylko częściowo zyskało obecność w prezentowanych artykułach. Jedna z autorek<sup>36</sup> wymienia dyskryminację i stereotypy jako zjawiska należące do zewnętrznych czynników tworzących bariery edukacyjne. Dyskryminacja jest

efektem wykluczenia społecznego, życia na marginesie społecznym, ubóstwa – odmiennego, niejednokrotnie gorszego ubioru (...) [co jest] często przyczyną drwin rówieśników. Również nauczyciele nie są wolni od uprzedzeń. Słabsze wyniki w nauce, trudności w komunikowaniu, nieznajomość języka polskiego, zwyczajów, norm i zasad odmiennej kultury często budzą niechęć. Akty tzw. miękkiej dyskryminacji są często bagatelizowane przez nauczycieli, dyrekcję, kuratorium; dzieci więc nie mają oparcia w osobie nauczyciela, który często na temat tej kultury wie tyle samo co przeciętny obywatel<sup>37</sup>.

Inna autorka przytoczyła wypowiedzi asystentów edukacji romskiej, którzy zwracali m.in. uwagę na to, że „rodzice dzieci nieromskich często zakazują bawienia się z dziećmi romskimi” czy że „dzieci romskie zawsze są oceniane gorzej – na przykład w bójkę bierze udział czterech chłopców, w tym jedno [dziecko] romskie. Afera jest na całą szkołę, bo Cyganie napadają – rodzice polscy wypisują swoje dzieci ze szkoły tylko dlatego, że uczęszczają tam dzieci romskie”<sup>38</sup>.

W badaniach z 2010 roku dotyczących sytuacji dziecka romskiego w szkole zaobserwowano, że 30% rówieśników z klasy miało do uczniów romskich stosunek negatywny, tyle samo pozytywny, a 15% obojętny<sup>39</sup>. Jednocześnie, tylko 13% nauczycieli dostrzegało izolację uczniów

---

Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2010.

36 B. Popiołek, *Wpływ edukacji przedszkolnej na ucznia romskiego w nauczaniu zintegrowanym – przykład miasta Płocka*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość edukacji społeczności romskiej*, pod red. J. Horyń, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2010, s. 100–114.

37 Tamże, 107.

38 J. Horyń, *Asystent edukacji romskiej. Przypowieść o trzmielu...*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość edukacji społeczności romskiej*, pod red. tejże, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2010, s. 65.

39 A. Szczurek-Boruta, *Dziecko romskie w szkole – między wykluczeniem a integracją*, [w:] *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, pod red. T. Lewowickiego, A. Szczurek-Boruty i J. Suchodolskiej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń



romskich i zaledwie 15% stwierdziło, że Romowie są przez rówieśników akceptowani. Bliższa połowa rodziców dzieci nieromskich twierdziła, że uczniowie romscy są akceptowani w szkole. Jednocześnie autorka zauważyła, że 44% nauczycieli i 27% personelu niepedagogicznego odmówiło udziału w tych badaniach, a spośród tych, którzy odpowiedzieli na ankietę, tylko jedna piąta postrzegała relacje pomiędzy dziećmi nieromskimi i romskimi jako złe. Większość nauczycieli, pozostałego personelu szkolnego oraz rodziców (odpowiednio 56%, 75% i 74%) nie miała wiedzy o tym, czy ich szkoły organizują zajęcia dotyczące kultury romskiej<sup>40</sup>. Na podstawie analizy wyników badań z lat 2006–2010 autorka stwierdziła jednak, że „w żadnej z badanych szkół nie stwierdzono przejawów jawnej dyskryminacji na tle etnicznym lub nieodpowiedniego traktowania dzieci romskich przez nauczycieli, pozostały personel szkolny i dzieci”<sup>41</sup>. Pozostaje kwestią otwartą, w jakim stopniu wnioskowanie o braku „jawnej dyskryminacji” dotyczy faktycznego stanu rzeczy i wynika ze wzrostu wrażliwości personelu szkolnego w zakresie przeciwdziałania stygmatyzacji na tle etniczno-narodowym, a na ile wiąże się z przemilczaniem kontrowersyjnych lub wstydliwych aspektów życia szkoły. W kontekście pytań o sprzyjające warunki edukacji dzieci i młodzieży z mniejszości narodowych/etnicznych pojawia się także kwestia nauki języka mniejszości. Przykładowo analiza zagadnienia dwujęzyczności i dwukulturowości oraz znaczenia języka własnej grupy dla kształtowania się tożsamości osobowej (perspektywa teoretyczna Erika Eriksona) dostarcza psychopedagogiczne studium Elżbiety Czykwin i Doroty Misiejuk oparte na badaniach prowadzonych w latach 90. wśród uczniów, rodziców i nauczycieli na obszarze Białostoczczyzny<sup>42</sup>. Autorki, choć nie badały konkretnych sytuacji dyskryminacji czy marginalizacji językowej, ukazały napięcia wokół, z jednej strony, kwestii zachowania języka, zwłaszcza w kontekście religii prawosławnej, z drugiej zaś – aspiracji dotyczących awansu społecznego w polskojęzycznym otoczeniu. Wskazały m.in. na wyraźną tendencję asymilacyjno-ujednolicającą w postrzeganiu odmienności językowo-wyznaniowej wśród nauczycielek<sup>43</sup>. Na silne zakorzenienie „modelu asymilacyjnego” wśród nauczycieli zwrócił uwagę inny autor<sup>44</sup>, który w latach 2004–2005 prowadził wśród 108 (na ok. 790) nauczycieli ze szkół ponadgimnazjalnych w dwóch powiatach regionu podhalańskiego badania ilościowe na temat roli szkoły „w przygotowaniu młodzieży do życia w zintegrowanej Europie (...), w jakim stopniu szkoła i nauczyciele są otwarci na wymagania stawiane społeczeństwom wielokul-

---

2011, s. 191–207.

40 Tamże, s. 200–202.

41 Tamże, s. 200.

42 E. Czykwin i D. Misiejuk, *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, Trans Humana, Białystok 2002.

43 Tamże, s. 52–59.

44 B. Stańkowski, *Wychowanie w duchu wielokulturowości. Raport z badań empirycznych wśród nauczycieli na Podhalu*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.



turowym i państwem, które dążą do pełnej integracji europejskiej<sup>45</sup>. Jak uzasadniał autor, teren ten został wybrany ze względu na „wielokulturowość przygraniczną” oraz obecność społeczności romskiej. W konkluzji stwierdził m.in.:

Środowisko szkolne w Polsce jest postrzegane przez samych nauczycieli jako niesprzyjające zachowaniu tożsamości narodowej uczniów pochodzących z innych kultur czy religii. Przeważa raczej model asymilacyjny w nastawieniu do uczniów z zagranicy. Zauważalny jest brak wypracowanego ogólnopolskiego programu edukacji wielokulturowej, który mógłby być wprowadzony we wszystkich szkołach. To, co martwi najbardziej, to fakt, iż podręczniki szkolne w małym stopniu uwzględniają treści o tematyce wielokulturowej, które mogłyby zniwelować wzajemny dystans i niechęć do innych kultur<sup>46</sup>.

Z kolei w 2009 roku na terenie województwa mazowieckiego przeprowadzono badania na temat postrzegania przez pracowników placówek oświatowych inkluzji edukacyjnej dzieci obcokrajowców<sup>47</sup>. W badaniu tym wzięło udział 194 dyrektorów i dyrektorek szkół (164 podstawowych, 16 gimnazjów i 14 szkół średnich), 132 nauczycieli/nauczycielek i 47 pedagogów/pedagożek szkolnych. Ogółem w objętych badaniem szkołach uczyło się 234 uczniów i uczennic (w tym 109 dziewcząt). Autorka podkreśla ambiwalencję w obrazie sytuacji uczniów cudzoziemskich wyłaniającym się z wypowiedzi osób, które wzięły udział w badaniu:

Respondenci ogólnie akceptują obecność dzieci obcokrajowców na terenie swoich placówek, postrzegając ją jako pojawiające się przed szkołą wyzwanie bądź zadanie. Rzadziej jest ona interpretowana jako problem, sporadycznie pojawiają się także definicje eksponujące elementy zagrożenia i szansy. (...) Problemy i wyzwania będące konsekwencją kulturowej odmienności uczniów, kształtują wśród badanych orientację o charakterze zadaniowym. Dostrzegane zadania nie wykraczają jednak poza ogólnie sformułowane kategorie (jak „kształtowanie właściwej atmosfery i postaw tolerancji”, „poznanie kulturowej specyfiki uczniów”, „dostosowanie metod, treści nauczania i sposobu ewaluacji do specyfiki ucznia”, „współpraca z rodzicami”, „rozwiązywanie sytuacji konfliktu kulturowego” czy „zapewnienie uczniom cudzoziemskim różnych form pomocy”). Świadomość kulturowego zróżnicowania uczniów nie przekłada się przy tym na uwrażliwienie kulturowe respondentów<sup>48</sup>.

---

45 Tamże, s. 42.

46 Tamże, s. 109–110.

47 K. M. Bleszyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2009; Taż, *Dzieci imigrantów i uchodźców jako grupa zagrożona wykluczeniem edukacyjnym*, [w:] *Pedagogika międzykulturowa...*, s. 181–90.

48 K. M. Bleszyńska, *Dzieci imigrantów...*, s. 185–186.

Autorka zwróciła uwagę na „jednostronność i stereotypowość” obrazu uczniów – dzieci obcokrajowców, często opisywanych „w kategoriach nieadekwatności, biedy, zagubienia i wyizolowania”, a także na „słabą orientację w kulturowych determinantach funkcjonowania omawianej kategorii uczniów”, gdyż respondenci wiązali specyfikę tych uczniów „raczej z problemami materialnymi czy słabą znajomością polskiej kultury i języka niż z odmiennością kulturową czy problemami społecznymi i psychologicznymi”<sup>49</sup>. W podsumowaniu cytowanego omówienia czytamy, że:

kreślony przez badanych obraz sytuacji dzieci uchodźców i imigrantów pobierających naukę w polskich szkołach wzbudza niepokój i sugeruje pilną potrzebę podjęcia efektywnych działań naprawczych. Kulturowa i psychologiczna specyfika potrzeb i problemów owych uczniów wraz z bezradnością ich rodziców, niedostosowaniem istniejących uregulowań i rozwiązań organizacyjnych, poczuciem bezradności i niedostatkami kompetencji kadry pedagogicznej oraz systemów wsparcia pracy szkoły zagrażają zarówno karierze edukacyjnej, jak i społecznej inkluzji powierzonych pieczy placówek oświatowych dzieci i młodzieży<sup>50</sup>.

Na problem słabej „widoczności” zróżnicowania kulturowego/narodowego w podręcznikach szkolnych zwracano uwagę w raporcie *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce* opublikowanym w 2011 roku przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej<sup>51</sup>. Na podstawie analizy dwudziestu podręczników i ćwiczeń do języka polskiego dla klas IV–VI szkoły podstawowej i klas I–III gimnazjum jeden z autorów tego raportu zauważył między innymi, że:

Jeżeli chodzi o wyrazy *cudzoziemiec* i *obcokrajowiec*, znalazły się one w kontekście uwzględnionym w badaniu jedynie w trzech podręcznikach. Dotyczą one stosunku Polaków do zamieszkujących w naszym kraju cudzoziemców (...). Warto zauważyć, że w obu tych sytuacjach nie wskazano pochodzenia osoby i jej sytuacji, co nie pozwala ocenić, czy i w jakim stopniu treści te są powiązane z edukacją antydyskryminacyjną. Wyraz *naród* występuje we wszystkich analizowanych podręcznikach, z dwoma wyjątkami, w kontekście narodu polskiego i związanych z nim tradycji, pamięci, cech narodowych (...). Zatem wyraz *naród* jest używany w kontekście budowania dumy z przynależności do narodu polskiego, a w niektórych podręcznikach jego użycie może być odczytane jako nacjonalistyczne. Wspomniane dwa wyjątki odnoszą się do

---

49 Tamże, s. 186.

50 Tamże, s. 189.

51 *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, pod red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.

budowania szacunku wobec innych narodów (...) oraz do budowania kompetencji do rozumienia różnic między narodami<sup>52</sup>.

Autor zwrócił uwagę na fakt, że choć podręczniki zawierają informacje o historycznej dyskryminacji i zagładzie Żydów, to brak

jakichkolwiek informacji o Żydach obecnie, o miejscu ich zamieszkania, różnicowaniu, doświadczanej (także w Polsce) dyskryminacji – można odnieść wrażenie, że po II wojnie światowej naród żydowski przestał istnieć (...), że problem antysemityzmu nie jest dziś aktualny (...), w żadnym z podręczników nie zasugerowano uczniom i uczennicom rozważenia przyczyn zagłady Żydów podczas II wojny światowej, przyczyn polskiego antysemityzmu, podjęcia jakichkolwiek działań związanych z przeciwstawianiem się temu zjawisku lub reagowaniem w sytuacji bycia obserwatorem/obserwatorką<sup>53</sup>.

Co więcej, podręczniki te nie zawierały wzmianek o innych mniejszościach etnicznych lub narodowych mieszkających w Polsce: ukraińskiej, niemieckiej, czeskiej, słowackiej, litewskiej czy romskiej, zaś tylko raz pojawiło się odniesienie do społeczności wietnamskiej. Podsumowując, należy wskazać, że analizowane podręczniki w niedostatecznym stopniu dostarczają uczniom i uczennicom kompetencji związanych z edukacją antydyskryminacyjną, jeśli chodzi o przesłankę *rasa i pochodzenie etniczne*. Zauważalne jest przedstawianie tylko wybranych grup, przede wszystkim narodowych (Afrykanów, Żydów) i to w kontekście nie odnoszącym się do sytuacji w Polsce i występujących w naszym kraju zdarzeń o charakterze rasistowskim i antysemitycznym<sup>54</sup>.

Wydana w ostatnim czasie praca zbiorowa zatytułowana *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*<sup>55</sup> wydaje się podejmować zagadnienia takie jak rasizm, antysemityzm czy polityczny nacjonalizm w kontekście polskim w sposób bardziej otwarty niż dotychczasowe publikacje z kręgu pedagogiki akademickiej. Mający miejsce w obecnej dekadzie ponowny wzrost nastrojów skrajnie prawicowych oraz masowe mobilizacje partii i ruchów odwołujących się do antydemokratycznego pojmowania polskości wymuszają również zmianę w postrzeganiu tych zagadnień na gruncie edukacji. Redaktor przywołanego tomu we wprowadzeniu formułuje szereg pytań odnośnie aktualnej sytuacji w Polsce. Niektóre z tych pytań to: „dlaczego dopuszczamy ruch narodowy do zrywania otwartych wykładów, ustępujemy i godzimy się na wzrost fali nacjonalistycznej?”, „dlaczego młodzi ludzie propagują

---

52 M. Pawłęga, *Analiza podręczników i podstawy programowej – przedmiot język polski*, [w:] *Wielka nieobecna...*, s. 127.

53 Tamże, s. 128–129.

54 Tamże, s. 129.

55 J. Nikitorowicz, *Patriotyzm i nacjonalizm: ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

faszyzm, odwołując się do rasistowskich i faszystowskich symboli, wzywają do nienawiści rasowej?”, „jak to się stało, że w wielu polskich miastach, także w Białymstoku – mieście i regionie wielokulturowym – dochodzi do nienawiści na tle różnic narodowościowych oraz wyznaniowych?”<sup>56</sup>. Wydaje się, że te i podobne pytania powinny stać się w najbliższych latach nie tylko osią ogólnej refleksji edukacyjnej, ale także przedmiotem pogłębianych badań nad procesami wychowania i socjalizacji – tak w szkole, jak i w rodzinie, w grupach rówieśniczych, społecznościach sąsiedzkich i wirtualnych przestrzeniach komunikacji.

## 1.2 Ubóstwo i nierówności społeczne

Kolejnym wymiarem analizy dotyczącym dyskryminacji w szkole jest bieda dzieci oraz ich rodzin. Podejście do tego problemu wydaje się, podobnie jak w przypadku rasizmu, niejednoznaczne. Kwerenda czasopism naukowych, publikacji akademickich oraz raportów instytucji rządowych i organizacji pozarządowych ukazuje istnienie problemu, ale praktycznie nie pojawia się określenie *dyskryminacja* na nazwanie różnego rodzaju działań o charakterze opresyjnym skierowanych wobec dzieci z rodzin dotkniętych ubóstwem. Jednak dyskryminacja ze względu na biedę jest obecna w polskich szkołach.

Bieda dzieci doskwiera dorosłym, zwłaszcza tym pełniącym eksponowane funkcje w administracji publicznej. Muszą tłumaczyć się z ubóstwa dzieci, komentować czasami szokujące dane, składać obietnice, że coś z nim zrobią. Najczęściej zdarza się to przy okazji publikacji raportu, w którym padają trudne do przyjęcia liczby, wskaźniki, przykłady. Faktycznie, jeśli przyrzeć się publikacjom przygotowywanym przez UNICEF, to bieda dzieci zdumiewa skalą (w wymiarze globalnym, regionalnym i lokalnym), często zagraża życiu najmłodszych, wydatnie ogranicza ich możliwości rozwojowe. Raporty z krajów „globalnej Północy” takie jak *Ubóstwo dzieci. Najnowsze dane dotyczące ubóstwa dzieci w krajach rozwiniętych* (UNICEF Innocenti Research Centre, 2012) czy *Warunki i jakość życia dzieci w krajach rozwiniętych. Analiza porównawcza* (UNICEF Office of Research, 2013) ukazują problemy dzieciństwa, którego cechą jest ubóstwo. Problemy polityczne, ekonomiczne i społeczne związane z biedą, które dotyczą państw, społeczeństw i dorosłych, przenoszą się również na dzieciństwo. W przypadku najmłodszych, ubóstwo oznacza odtwarzanie realiów życia ich rodzin i społeczności, praktycznie bez możliwości zmiany swojego statusu. Ta sytuacja rodzi wielokrotne trudności uczestnictwa w społeczeństwie, kulturze czy edukacji.

Polskie doświadczenia w kwestii deprywacji, wykluczania i ograniczania możliwości edukacyjnych nie odbiegają od tych zarysowanych w raportach poświęconych państwom globalnej Północy. O biedzie dzieci w Polsce informują raporty<sup>57</sup>, sama informacja nie zmienia jednak

---

56 Tamże.

57 *Warunki życia rodzin w Polsce*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2014, s. 75–102; *Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*, pod red. M. Federowicz, M. Sitka,

sytuacji. Ponadto kontrowersje budzi sam sposób badania biedy dzieci. Podkreśla to Elżbieta Tarkowska:

Niezależnie od licznych statystyk, zjawisko biedy dzieci nie jest w Polsce dobrze rozpoznane jako zjawisko społeczne. Jest to bez wątpienia trudny problem społeczny i badawczy, tak z powodów ideologicznych, politycznych, etycznych, jak i metodologicznych. Choć i w tym zakresie każdy rok przynosi nowe badania i nowe analizy, problematyka ta nie należy do popularnych tematów badawczych, i to nie tylko w Polsce<sup>58</sup>.

Dzieciństwo uwikłane w biedę oznacza ograniczone możliwości funkcjonowania w społeczeństwie, śladowy dostęp do kultury oraz problemy w szkole. Polski kontekst jest silnie osadzony w zmianach transformacyjnych, które dotyczyły bezpośrednio i pośrednio rodziców, a siłą rzeczy, stały się również udziałem dzieci.

O najbardziej rażących przejawach dyskryminacji dzieci i młodzieży w szkołach na tle różnic społecznych co pewien czas informują media<sup>59</sup>. Dyskryminacja dzieci z ubogich rodzin bywa wynikiem ignorancji, złej woli lub braku empatii ze strony osób pracujących w szkole. Nierówne traktowanie może pojawiać się w kontekście systemowego funkcjonowania szkół (wsparcie społeczne uczniów i uczennic, w tym jego dostępność, forma i jakość), stylów zarządzania placówkami oraz tworzenia atmosfery w szkole (włączające lub wyłączające dzieci z rodzin ubogich), kontaktów między szkołą a rodzinami dotkniętymi ubóstwem (wsparcie lub jego brak), podejścia nauczycieli (od działania na rzecz dzieci ubogich poprzez ignorowanie różnic po defaworyzowanie) oraz kontaktów rówieśniczych – między dziećmi z rodzin zamożnych i biednych (wielorakie strategie współpracy, marginalizacja, przemoc fizyczna lub symboliczna). Wobec unikania mówienia wprost o dyskryminacji ze względu na ubóstwo, pojawiają się określenia z zakresu socjologii edukacji (np. ukryty program, przemoc symboliczna, reprodukcja kulturowa, różnice w kapitałach kulturowym, społecznym i ekonomicznym).

---

Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011, s. 199–239; E. Tarkowska, *Ubóstwo dzieci w Polsce*, [w:] *Polski Raport Social Watch 2010. Ubóstwo i wykluczenie społeczne w Polsce*, pod red. R. Szarfenberga, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2011, s. 49–62; *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, pod red. E. Falkowskiej, A. Telusiewicz-Pacak, Polski Komitet Narodowy UNICEF, Warszawa 2013, s. 45–51.

58 E. Tarkowska, „Nie masz kasy. Jesteś nikim”. O pogłębianiu nierówności przez szkołę, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, pod red. M. Dudzikowej i M. Czerpaniak-Walczak, t. IV, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 400.

59 Zazwyczaj dotyczy to różnic w jakości i wielkości posiłków wykupowanych dla ubogich dzieci (są gorsze i mniejsze) w porównaniu z obiadami w tej samej placówce, za które zapłacili rodzice, a także różnych form podania posiłków („socjalne” podawane są na naczyniach jednorazowych) itp. Zob. *Selekcja dzieci przy obiedzie. „Po prostu wstydzę się iść”*, TVN24, 28.01.2012.

Niektórzy autorzy i autorki piszą o problemie dyskryminacji uczniów i uczennic na tle ekonomiczno-socjalnym wprost. Taką perspektywę przyjmuje Dariusz Chętkowski. W artykule pt. „Logo biedy” odnosi się do działań systemu oświatowego oraz codziennych sytuacji szkolnych<sup>60</sup>. Bieda dzieci w szkole oznacza ich inne, gorsze funkcjonowanie, stygmatyzację w gronie rówieśniczym, nierówne traktowanie przez szkołę i system oświatowy. Ubóstwo rodzin uczniów i uczennic zobowiązuje ich nauczycielki i nauczycieli do działań szerszych niż wynikające z obowiązków zawodowych. Nie jest jednak oczywiste, jak zainteresowanie biedą dzieci wpłynie na ich traktowanie. Chętkowski zauważa, że:

Biednych traktuje się jak osoby, które nie są takie, jakie powinny być. Ma to swoje dobre, jak i złe strony. W zależności od szkoły i jej pracowników może to oznaczać dla biednych uczniów i uczennic albo przywileje i pomoc (np. darmowe obiady, zwolnienia z pewnych opłat, stypendia, dodatkowe lekcje) albo dyskryminację (przypisanie do «gorszej» klasy, pozbawianie pewnych praw, a nawet rozpoczęcie procesu pozbycia się ich ze szkoły). Nieraz w tym samym miejscu spotka biednych zarówno troska, jak i obojętność, a nawet napiętnowanie, wykluczenie<sup>61</sup>.

Elżbieta Tarkowska w artykule „*Nie masz kasy. Jesteś nikim*. O pogłębianiu nierówności przez szkołę”<sup>62</sup> ukazuje strukturalne problemy związane z ubóstwem i funkcjonowaniem dzieci w szkole. Autorka podejmuje refleksję nad opisem biedy dzieci: podkreśla metodologiczne braki w badaniach nad biedą dzieci i młodzieży, systemowe utrwalanie nierówności (w tym przez system oświatowy) poprzez nauczycielską organizację pomocy dzieciom i młodzieży z rodzin ubogich oraz niefrasobliwość i niezaradność w obszarach wsparcia i pomocy. Tarkowska punktuje słabości szkół w działaniach na rzecz wyrównywania szans i osadza je w: wadliwych założeniach zmian dokonywanych w oświacie, różnicach między szkołami miejskimi a wiejskimi, odrębnościach związanych z typami szkół (szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne) lub zamożnością gmin (które stać lub nie na dopłaty do subwencji oświatowej). Autorka zakorzenia problemy biedy dzieci i ich rodzin w perspektywie złego (lub co najmniej nieodpowiedniego) funkcjonowania systemu oświaty, ale również państwa jako takiego. Szkoła nie potrafi poradzić sobie z problemem ubóstwa uczniów i uczennic, ponieważ skupia się na działaniach dydaktycznych, nie ma odpowiednio przygotowanej kadry, nauczyciele mają trudności z identyfikacją problemu ubóstwa w szkole (często je bagatelizując lub pomniejszając), a kadry oświatowe przerzucają kwestie ubóstwa dzieci i ich rodzin na inne instytucje. W szkołach dominują działania doraźne, a nie perspektywiczne, działania „ukryty program”, brakuje współpracy z rodzinami, szkoła nie korzysta też z możliwości

---

60 D. Chętkowski, *Logo biedy*, [w:] *Czytanki o edukacji. Dyskryminacja*, pod red. D. Obidniak, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2011.

61 Tamże, s. 11–12.

62 E. Tarkowska, art. cyt.

współpracy w środowisku lokalnym z różnymi – potencjalnie pomocnymi – podmiotami<sup>63</sup>. Nieprzygotowanie placówek i ich personelu w zakresie (szeroko rozumianej) pracy z uczniami z ubogich rodzin skutkuje tworzeniem podziałów, segregacji i wykluczeń edukacyjnych, które nie sprzyjają skutecznym działaniom na rzecz zmiany. Kwestie związane z biedą uczniów Tarkowska (wspólnie z Ewą Giermanowską) rozwija w książce *Ubóstwo i wykluczenie społeczne młodzieży: raport z badań*<sup>64</sup>.

Perspektywę różnicy w traktowaniu dzieci z rodzin ubogich ukazuje Marta Zahorska w tekście „O biednych rodzicach, trudnych uczniach i bezradnych nauczycielach”<sup>65</sup>, szkicując rzeczywistość edukacyjną trzech szkół, na podstawie badań realizowanych ze swoim zespołem. Pierwsza z nich (Z) znajduje się na terenie zamożnych przedmieść Warszawy; druga (W) w jednej z jej biedniejszych dzielnic; trzecia (B) to szkoła w mieście oddalonym o około 50 km od Warszawy (w mieście i jego otoczeniu występuje wysoki odsetek bezrobotnych, do szkoły uczęszczają dzieci z pobliskich popegeerowskich miejscowości). W artykule tym autorka ukazuje różnice w zakresie: strategii prowadzenia szkoły przez dyrekcję; sposobach pracy nauczycieli z dziećmi o różnym statusie społecznym i materialnym; zadaniach realizowanych przez pedagogów szkolnych i stylach ich pracy. Zarysowane studia przypadków ukazują, jak środowisko, w którym znajduje się szkoła, różnicuje wszelkie parametry pracy nauczycielskiej i pedagogicznej. Obraz, który wyłania się z jej tekstu, dobitnie ukazuje problemy związane z biedą, marginalizacją i tym, w jaki sposób środowisko wpływa na możliwości edukacyjne dzieci z rodzin ubogich.

Szkoła (Z), którą Zahorska określa mianem „opiekuńczej”, charakteryzuje się dbaniem o dzieci, dostrzeganiem ich problemów przez nauczycieli i nauczycielki, pedagogikę szkolną i dyrektorkę oraz działaniem na rzecz ich pozytywnego rozstrzygnięcia. W trakcie obserwacji funkcjonowania uczniów i uczennic w szkole nie odnotowywano przypadków przemocy, prześladowania czy wyśmiewania. W szkole nie ma wielu dzieci ze środowisk ubogich czy dysfunkcyjnych. Szkolna pedagogika cieszy się zaufaniem dzieci, często z własnej inicjatywy spędzają przerwy w jej gabinecie, rozmawiając na ważne dla nich tematy. Zasadą szkoły są „otwarte drzwi” dla wszystkich, którzy potrzebują pomocy osób pracujących w szkole. Dzieci chętnie z tej możliwości korzystają.

Szkoła (W) nazywana jest przez badaczkę „bezradną”. Szkoła znajduje się w zróżnicowanym społecznie i materialnie środowisku. W okolicy szkoły znajdują się bloki zamieszkiwane przez ludzi zamożnych i średniozamożnych oraz „(...) domy z mieszkaniami komunalnymi,

---

63 Tamże, s. 408–409.

64 E. Giermanowska i E. Tarkowska, *Ubóstwo i wykluczenie społeczne młodzieży: raport z badań*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2007.

65 M. Zahorska, *O biednych rodzicach, trudnych uczniach i bezradnych nauczycielach*, [w:] *Młodzież w czasie wolnym*, pod red. E. Narkiewicz-Niedbalec, M. Zielińskiej, Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 207–221.



zamieszkałymi przez rodziny biedne, często także obciążone patologiami. Dzieci sprawiających problemy w szkole jest wiele<sup>66</sup>. Zarówno na przerwach, jak i na lekcjach zaobserwowano różnorakie działania przemocowe (zniszczenie własności jednej z koleżanek, siłowe zabawy, przepychanki, przemoc werbalna), na które nie reagowały nauczycielki. W trakcie obserwacji pracy jednej z nauczycielek dostrzeżono zupełnie różne traktowanie równoległych klas VI. Jednoznacznie przyjacielska relacja z klasą VI-1 zniknęła w czasie zajęć z klasą VI-2 (nauczycielka i jednocześnie wychowawczyni tejże klasy była poirytowana, złośliwa, podnosiła głos, próbowała przekrzykiwać klasę, nie panowała nad sytuacją). Brak zdecydowanej formuły prowadzenia szkoły generuje liczne napięcia, konflikty i zaostanie problemów, które przy zaangażowaniu dyrekcji, nauczycieli/nauczycielek i rodziców można by wyeliminować.

Szkoła (B) – zespół szkół podstawowej i gimnazjalnej – określana jest jako „skuteczna”. Placówka funkcjonuje w trudnym i zróżnicowanym środowisku. Poza dziećmi z rodzin średniozamożnych czy mało zamożnych, ale ustabilizowanych, do szkoły uczęszczają dzieci z rodzin popegeerowskich, bardzo biednych, a do tego dotkniętych alkoholizmem. Prawie połowa uczniów otrzymuje bezpłatne obiady. W szkole zdarzają się bójk i kradzieże. Ponieważ szkoła jest monitorowana, pedagog szkolny i nauczyciele mają zwyczaj odtwarzania nagrań i ustalania sprawców przewinień<sup>67</sup>.

W oparciu o wyniki ze szkoły podstawowej, w gimnazjum powstały klasy „dobre” i „złe”. W równoległych trzech oddziałach grupuje się uczniów od najlepszych do najgorszych. Atmosfera w klasach odpowiada temu podziałowi. Od spokojnej klasy najlepszych uczniów i uczennic do stwarzającej najwięcej problemów klasy najgorszej, zbierającej uczniów i uczennice powtarzające klasy, objętych pomocą socjalną i skierowanych do świetlicy socjoterapeutycznej. Zachowanie opisywanych nauczycieli odzwierciedla podejście dyrekcji (zdarzają się oczywiście wyjątki). Obrażanie za pomocą pogardliwych i ośmieszających określeń jest normą. Szkolny pedagog, posiadający w placówce wysoką pozycję, zajmuje się poskramianiem nieposłusznych uczniów, chętnie współpracuje z lokalną policją, releguje uczniów do ośrodków wychowawczych. Nie para się pracą o charakterze socjalnym, wsparciem dzieci itp.<sup>68</sup>.

Podsumowując badania, autorka podkreśla:

Mimo podobnych warunków instytucjonalnych czy prawnych szkoły odbiegają od siebie w stylach działania. Można ich odmienność tłumaczyć warunkami środowiskowymi. Szkoła funkcjonująca we względnie zamożnym przedmieściu ma inny zakres działań i inne możliwości niż zbierająca dzieci w biednej dzielnicy

---

66 Tamże, s. 210.

67 Tamże, s. 212.

68 Tamże, s. 214.

Warszawy. Jednak wydaje się, że niesłuchanie ważnym czynnikiem różnicującym jest sposób postrzegania i definiowania problemu przez pracowników szkoły<sup>69</sup>.

Szkoły, które dzielą uczniów wedle przynależności do grup społecznych, ich zamożności czy pochodzenia, dokonują podziałów, które utrwalają się na przyszłość. Nie następuje zatem mechanizm wyrównywania możliwości, inkluzji i nadawania edukacji możliwości zmieniania biografii uczniów i uczennic, zwłaszcza ze środowisk marginalizowanych lub zagrożonych marginalizacją. Oczywiście łatwiejsza jest praca w środowisku względnie jednorodnym, ale nie jest niemożliwa skuteczna edukacja i działania pedagogiczne w społecznościach zróżnicowanych. Kluczem jest właściwe zarządzanie placówką i umiejętne wykorzystanie kompetencji nauczycielek i nauczycieli. Strategiczna jest również pozycja pedagoga szkolnego/pedagożki szkolnej oraz poszerzenie opieki nad dziećmi poza szkołą. „Szansą zmiany może być przełamanie barier w mentalności i świadomości kadry pedagogicznej”<sup>70</sup>.

Różnice w podejściu do dzieci i młodzieży ze skrajnie marginalizowanych i uprzywilejowanych środowisk ukazuje Alicja Sadownik w książce *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*<sup>71</sup>. Autorka prezentuje równoległe światy edukacyjne na przykładzie dwóch trójmiejskich szkół publicznych: elitarnego liceum i szkoły specjalnej. W tym krytycznym studium Sadownik analizuje światy obu szkół i ukazuje wymiary różnic oświatowych m.in. w: podejściu do procesu kształcenia, pracy nauczycielskiej z uczniami/uczennicami o szeroko rozumianych specjalnych potrzebach edukacyjnych, strategii uczniowskiego „bycia” w szkołach. W licznych kategoriach związanych z oświatowym funkcjonowaniem uczniów i uczennic ważna jest również kwestia ich statusu materialnego. Ubóstwo jest jednym z elementów stawiania się uczniem/uczennicą szkoły specjalnej. Jakościowe studium edukacyjne, które przedstawia Sadownik, poszerza perspektywę myślenia o biedzie dzieci na wybory oświatowe, których w ich imieniu dokonują rodzice. W zgromadzonych narracjach autorka odnajduje drogi funkcjonowania w szkole specjalnej, nazywanej przez uczniów i uczennice „Sorboną”. Opisywana szkoła jest miejscem edukacji i wspomagania dla nielicznych, realnie potrzebujących takiej pomocy uczniów i uczennic. Dla reszty to miejsce w pobliżu domu i/lub źródło „dochodu” dla rodziny w postaci świadczeń socjalnych. Część dzieci nie wymaga specjalnej opieki pedagogicznej, ale nikt się nimi nie zaopiekował, a środowiska z których pochodzą, nie traktują edukacji jako narzędzia, dzięki któremu może zmienić się życie dzieci. Przyuczone do pozorowania swojej niepełnosprawności trafiają do szkoły, która *de facto* nie może im w niczym pomóc (a przez ich nieuprawnione uczestnictwo, szkoła ma ograniczone możliwości pomocy dzieciom faktycznie jej potrzebującym). Dzieci

---

69 Tamże, s. 214–215.

70 Tamże, s. 219.

71 A. Sadownik, *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2011.

z ubogich rodzin, niezaopiekowane, którymi nikt na poważnie się nie zajmuje, trafiają do miejsc, które nie może zmienić nic w ich biografiach. Sądownik trafnie to opisuje:

Szkoła ulokowana w „złej dzielnicy” staje się miejscem przecięcia dwóch logik – szkolnej i lokalnej – z których pierwsza „się liczy”, druga zaś niezwykle silnie angażuje uczniów, realnie blokując ich uczestnictwo edukacyjne. Szkoła ulokowana w „złej dzielnicy” jest więc swoistym paradoksem. Z jednej strony: niezwykle silnie zanurzona w problemy społeczności lokalnej, z drugiej: silnie jest wykluczająca. „Wypychając” problemy uczniów, wpisane w miejsce szkoły, z własnej (też szkoły) legalnej i publicznej sfery, powoduje ich (tzn. uczniów) postępujące wrastanie w lokalność. Absolwent szkoły „wmurowanej” w przestrzeń Oruni też staje się coraz mocniej ulokowany w tej właśnie części miasta (której najprawdopodobniej nie opuści do końca życia)<sup>72</sup>.

Bieda rodziców projektuje biografie ich dzieci, ogranicza szanse zmiany czegokolwiek w życiu i nakazuje odtwarzanie znanych ról, zachowań, aktywności.

Bieda ukazywana przez Elżbietę Tarkowską, Martę Zahorską i Alicję Sądownik, mimo różnych perspektyw, podejść badawczych i samego przedmiotu badań, ma wspólne cechy: sytuację rodziny, niski status myślenia o edukacji w rodzinach, odtwarzanie (rodzinnej) kultury biedy. Píše o tym również Tomasz Szlendak:

Bieda jest dziedziczona nie tyle bezpośrednio, ile poprzez dziedziczenie wzorców dotyczących aspiracji edukacyjnych. Dzieci ludzi ubogich pozostaną ludźmi ubogimi dlatego, że po pierwsze, nie wynoszą ze swoich domów motywacji do nauki [...] po drugie, nie stać rodzin ubogich na edukację dzieci, która pozwoliłaby im wyrwać się z zaklętego kręgu ubóstwa<sup>73</sup>.

Obie kwestie ograniczają wydatnie możliwości zmiany własnego statusu i utrwalają nierówności, podtrzymują edukacyjne segregacje<sup>74</sup>.

Temat ubóstwa dzieci prawie wcale nie pojawia się w pedagogicznych czasopismach naukowych, które poddaliśmy kwerendzie: „Pedagogice Społecznej” (z lat 2011–2014), „Też różniejszości – Człowieku – Edukacji” (2004–2014), „Forum Oświatowym” (2009–2013), „Kwartalniku Pedagogicznym” (2004–2014), „Kulturze i Edukacji” (2004–2014), „Przebiegu Badań Edukacyjnych” (2005–2013), „Problemach Opiekuńczo-Wychowawczych” (2006–2014). To zadziwiające przemilczenie w kwestii dyskryminacji ze względu na status

---

72 Tamże, s. 148.

73 T. Szlendak, *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003, s. 129.

74 R. Dolata, *Szkoła – segregacje – nierówności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.

materialny – co w pismach o tak różnym charakterze i sposobie refleksji nad edukacją razi w sposób szczególny – generuje deficyt w zakresie wiedzy o problemach ważnych nie tylko oświaty, ale przede wszystkim dzieci, ich rodzin i społeczności. Ogranicza to możliwości rozumienia biedy i związanej z nią dyskryminacji jako zjawiska społecznego, kulturowego i edukacyjnego, a także utrudnia reagowanie na ten problem. Wszak teksty naukowe poza upowszechnianiem wiedzy o charakterze naukowym, pełnią również rolę nośnika postaw, angażowania do dalszych eksploracji naukowych i aktywności badawczej o charakterze interwencyjnym (taka jest np. geneza przywołanej wcześniej książki Alicji Sadownik).

Tematyka ta pojawia się natomiast w czasopiśmie „Polityka Społeczna” (kwerenda numerów z lat 2004–2014) wydawanym przez Instytut Pracy i Spraw Socjalnych. Warto podkreślić, że publikowane w czasopiśmie teksty dotyczą różnych kontekstów relacji: bieda – dzieciństwo – oświata. Przedstawiane perspektywy refleksji nad biedą dzieci czynione są z pozycji zaangażowanych badaczek, zajmujących się naukowo kwestiami polityki społecznej. Poza opisem biedy dzieci, w artykułach można odnaleźć dobrze zarysowane tło (braków i słabości) rozwiązań systemowych skierowanych, w wydaniu krajowym i europejskim, na przeciwdziałanie biedzie.

Wielista Warzywoda-Kruszyńska w tekście „Przeciwdziałanie ubóstwu dzieci”<sup>75</sup> ukazuje biedę dzieci jako zjawisko, które zaczęto dostrzegać stosunkowo niedawno.

Bieda wśród europejskich dzieci stanowi odkrycie ostatnich lat. Jej istnienia nawet nie przeczuwano do połowy lat 80. Przemiany w rodzinie, wyrażające się jako zmniejszenie dzietności, wraz ze wzrastającym poziomem wykształcenia rodziców, oraz powszechna i stale przedłużana skolaryzacja najmłodszych zdawały się sprzyjać raczej uprzywilejowaniu niż upośledzeniu tej kategorii wieku. [...] Dopiero Raport Centrum Badawczego Innocenti (2000) wydobyl ten problem na światło dzienne. Jego autorzy unaocznili także ogromne zróżnicowanie pod tym względem na naszym kontynencie oraz fakt, że realizowana polityka społeczna ma istotne znaczenie dla zasięgu biedy wśród dzieci<sup>76</sup>.

Refleksje autorki poświęcone biedzie dzieci w Europie opierają się na licznych danych, które ukazują jej powszechność we wszystkich państwach UE bez względu na poziom ich zamożności, rozwoju technologicznego, aspiracji rozwojowych. Autorka charakteryzuje zwalczanie biedy ujęte w krajowych modelach polityki społecznej: skandynawskim, bazującym na profilaktyce (na przykładzie Finlandii) oraz brytyjskim, opierającym się na interwencji. Działania z zakresu polityki społecznej, mimo różnych rozwiązań systemowych, opierają się na

---

75 W. Warzywoda-Kruszyńska, *Przeciwdziałanie ubóstwu dzieci*, „Polityka Społeczna” 2007, nr 8, s. 38–44.

76 Tamże, s. 39.

wspieraniu dzieci i niedopuszczeniu do biedy lub na szybkim z niej wyciągnięciu. To, co jednak najbardziej istotne przy badaniach biedy dzieci, to, jak zauważa Warzywoda-Kruszyńska:

Uznanie dzieci za aktywnych uczestników życia społecznego tu i teraz, a nie dopiero w przyszłości, gdy uzyskają status człowieka dorosłego, skierowało uwagę na doświadczanie biedy przez nie same i to w momencie, kiedy doznają deprywacji. W zasadzie do lat 90. o biedzie dzieci wypowiadały się osoby dorosłe: rodzice, nauczyciele, pracownicy socjalni, lub też tacy dorośli, którzy wychowywali się w ubogich rodzinach. Badania, w których narratorami i respondentami są dzieci żyjące w niedostatku, są jeszcze nieliczne. Stosowane są w nich różne podejścia teoretyczne, różne techniki zbierania materiału (wywiady kwestionariuszowe, wywiady swobodne, obserwacja) i sposoby dobierania próby. Porównywalność ich wyników jest zatem ograniczona, aczkolwiek bezsprzecznie wyłania się z nich obraz dziecka biednego jako młodego człowieka podlegającego wielorakiej deprywacji, której on sam stara się stawić czoła<sup>77</sup>.

Artykuł kończy się nawiązaniem do polskiej sytuacji, w której działania na rzecz rodzin i dzieci często ustępują politycznej i ideologicznej grze, w której zamiast skupić się na działaniu pomocowym, pojawiają się rozgrywki, które zsuwają na dalszy plan problemy dzieci i ich rodzin.

Elżbieta Tarkowska, Katarzyna Górniak i Agnieszka Kalbarczyk w artykule „System edukacji, ubóstwo, wykluczenie społeczne”<sup>78</sup> przedstawiają perspektywę dzieci z rodzin ubogich w Polsce. Odwołują się do licznych danych ukazujących sytuację rodzin ubogich (często wielodzietnych), dzieci zagrożonych ubóstwem oraz tego, w jaki sposób wyglądają ich relacje z systemem oświatowym. Autorki zwracają uwagę na bardzo ważną kwestię związaną z badaniem ubóstwa dzieci w Polsce:

Niewiele wiemy na temat stosunku polskiej szkoły do ubóstwa: jak szkoła je postrzega i w jaki sposób rozwiązuje problemy uczniów wynikające z biedy, jak nauczyciele ujmują ten problem, jak uczniowie odnoszą się do swoich uboższych kolegów. Czy szkoła daje im wsparcie i pomoc, czy też – jak stwierdzają badacze – dzieci ze środowisk zaniedbanych i zmarginalizowanych, „pozbawione wychowania w domu, nie znajdują go również w szkole”<sup>79</sup>.

---

77 Tamże, s. 43.

78 E. Tarkowska, K. Górniak, A. Kalbarczyk, *System edukacji, ubóstwo, wykluczenie społeczne*, „Polityka Społeczna” 2006, nr 11–12.

79 Tamże, s. 30.

Wydaje się, że bieda w polskiej szkole jest elementem pewnego tabu, w którym nie mówiąc o niej, próbuje się zaklinać rzeczywistość. Jednak nienazwana i niezdiagnozowana bieda nie zniknie, przeciwnie – będzie coraz bardziej ograniczać funkcjonowanie dzieci w szkole. Ponadto autorki analizują dokumenty rządowe, w których pojawiają się propozycje przeciwdziałania temu zjawisku. Kluczową frazą jest „wyrównywanie szans”, któremu dedykowana była między innymi reforma oświaty z 1999 roku. Autorki omawiają badania dotyczące biedy dzieci w rodzinach, ukazując główne kwestie pojawiające się w różnorodnych opracowaniach: bezradność edukacyjną ubogich rodzin, brak adekwatnego wsparcia edukacyjnego ze strony instytucji oświatowych oraz działanie systemu oświatowego, który (wbrew deklaracjom) utrwała nierówności edukacyjne i społeczne. Odnosząc się do działania systemu, autorki krytycznie komentują zmiany, jakie zaszły w nim po 1999 roku. Artykuł kończy ważne podsumowanie:

Badanie nasze pokazuje potrzebę przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami i rodzicami ze środowisk ubóstwa. Pokazuje potrzebę odciążenia nauczycieli od biurokratycznej, papierkowej sprawozdawczości, zabierającej czas niezbędny na bezpośrednie kontakty z uczniem. Nieodzowna jest też indywidualna lub w małych grupach praca, mniejsze klasy i mniejsze szkoły – obecne szkoły-molochy, w których występuje nagromadzenie różnych problemów wychowawczych, dystans i anonimowość są przeciw uczniowi słabszemu i uczniowi z biednej rodziny. Nade wszystko jednak konieczne jest dostrzeżenie problemu ubóstwa, w tym ubóstwa dzieci i młodzieży, jako problemu własnego szkoły i środowiska, w którym ona działa, i podjęcie wobec niego rozwiązań o charakterze całościowym<sup>80</sup>.

Wielisława Warzywoda-Kruszyńska w tekście „Dzieci żyjące w biedzie – dzieci krzywdzone”<sup>81</sup> ukazuje wymiary biedy dzieci, systematyzuje pojęcia definicyjne z biedą związane (np. bieda dzieci, dziecięca bieda, bieda doświadczana przez dzieci, charakterystyka biedy w życiu dzieci), odnosi biedę dzieci do kontekstów społecznych, kulturowych i politycznych, przywołuje wybrane badania osadzone w tematyce artykułu. Tekst kończy ważna refleksja, że

niezbędne jest zintegrowanie i podniesienie jakości usług społecznych. Jest to możliwe, ponieważ samorządy lokalne wyposażone zostały w odpowiednie kompetencje. Dla podjęcia skutecznych działań konieczna jest jednak świadomość, że przeciwdziałanie biedzie dzieci jest najlepszym sposobem eliminowania biedy i uniknięcia jej transmisji<sup>82</sup>.

---

80 Tamże, s. 33.

81 W. Warzywoda-Kruszyńska, *Dzieci żyjące w biedzie – dzieci krzywdzone*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2008, nr 2 (23).

82 Tamże, s. 10.

Grażyna Cęcelek w książce *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej* kompleksowo analizuje sytuację uczniów dotkniętych biedą. W monografii pojawiają się kwestie związane z wychowaniem i socjalizacją dzieci osadzone w kontekście społecznym, gospodarczym i socjalnym, który wpływa na dzieciństwo, być może w większym stopniu niż na dorosłość. Dzieci bowiem są do pewnego czasu biernymi uczestnikami świata dorosłych, zazwyczaj bez możliwości wpływania na czynniki zewnętrzne i z różnymi możliwościami wpływu na sytuacje swoich rodzin. Cęcelek przedstawia wymiary ubóstwa, które dotyczą polskich rodzin, ukazuje specyfikę socjalizacji w rodzinach dotkniętych biedą, omawia wymiary wykluczenia społecznego ludzi ubogich, charakteryzuje uwarunkowania nierówności edukacyjnych i możliwości, jakie stwarza edukacja dla awansu społecznego. Część teoretyczna książki poświęcona jest różnym kontekstom biedy ogólnie oraz biedy dzieci w szczególności. W empirycznej części monografii pojawiają się zagadnienia dotyczące: sytuacji domowej dzieci z rodzin ubogich (wykształcenie rodziców, warunki socjalne rodzin ubogich, zaspakajanie potrzeb dzieci, aspiracje edukacyjne), sytuacji szkolnej dzieci z rodzin z problemem ubóstwa (osiągnięcia szkolne, funkcjonowanie dzieci w szkole, aspiracje edukacyjne, samopoczucie w grupie rówieśniczej), profilaktyki i kompensacji skutków socjalizacji dzieci w rodzinach z problemem ubóstwa (rola szkoły w pomocy uczniom, metodyka pracy z dzieckiem z rodziny z problemem ubóstwa, rekomendacje badaczki na rzecz zmiany, propozycja programu wychowawczego na rzecz wzmocnienia poczucia własnej wartości dzieci). Być może przyjęta w omawianej pracy strategia badawcza (koncentracja na analizie ilościowej) utrudnia autorce pogłębioną analizę problemu dyskryminacji uczniów z rodzin ubogich. Jest to raczej studium ich uczestnictwa w oświacie i tego, co się z nim wiąże (także pewnych wymiarów wykluczenia)<sup>83</sup>.


Wielowymiarowy obraz biedy dzieci pojawia się w tomie pod redakcją Wielisławy Warzywody-Kruszyńskiej *Bieda dzieci. Zaniedbanie. Wykluczanie społeczne*<sup>84</sup>. W zamieszczonych tekstach autorzy i autorki kreślą wizję dzieciństwa obarczonego biedą, marginalizacją i wykluczeniem. Przedstawiane refleksje dotyczą: mechanizmów polityki społecznej (w ramach UE i w samorządach lokalnych) wykorzystywanych do zwalczania biedy dzieci i/lub ich zaniedbywania (teksty W. Warzywody-Kruszyńskiej, J. Grotowskiej-Leder, K. Kruszyńskiego; I. Kudlińskiej), wymiarów wykluczenia dzieci ze względu na ich ubóstwo i zaniedbywanie (teksty P. Bunio-Mroczek, A. Kacprzaka, M. Petelewicz), działań instytucji publicznych wobec biedy dzieci (teksty M. Zahorskiej, J. Bieleckiego, M. Sas). To studium dziecięcej biedy ukazuje problemy nie tylko ich rodzin, ale i bezradność systemu, instytucji publicznych czy istniejących rozwiązań prawnych.

---

83 G. Cęcelek, *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.

84 *Bieda dzieci. Zaniedbanie. Wykluczanie społeczne*, pod red. W. Warzywody-Kruszyńskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.





Kwerenda tekstów poświęconych biedzie uczniów i uczennic w polskich szkołach i praktykom oświatowym dotyczącym tego zjawiska ukazuje kilka ważnych perspektyw. Po pierwsze, ważna jest obecność wielowymiarowego podejścia do problemu biedy. W tekstach poddanych kwerendzie ukazano zarówno jednostkowy (rodzinny), jak i grupowy oraz najszerszy społeczny wymiar ubóstwa. Ma ono różnorakie konteksty, które zostały przedstawione w perspektywie: lokalnej, regionalnej, krajowej i międzynarodowej. Druga kwestia dotyczy opisu biedy dzieci w polskim systemie oświatowym. Zgromadzone w ostatniej dekadzie wyniki badań mogłyby posłużyć tworzeniu odpowiadających na realne potrzeby programów pomocowych, w oparciu o rozpoznane realia. Trzecia sprawa dotyczy przerażającej wizji biedy uczniów i uczennic. Dane statystyczne z raportów robią wrażenie skalą i wartościami liczbowymi, ale nie ukazują problemu biedy dzieci w sposób pogłębiony. Wydaje się, że badania jakościowe lepiej ukazują wymiary deprywacji, marginalizacji czy ograniczania możliwości ze względu na biedę. Wreszcie po czwarte, pojawia się problem języka dyskusji o tych problemach. W większości przeanalizowanych tekstów, mimo że bieda dzieci w szkole nosi jednoznaczne znamiona *dyskryminacji* – słowo to nie pada. Nienazwanie zjawiska po imieniu jest szkodliwe dla tak ważnej sprawy. Bieda dzieci w szkole przekłada się na gorsze warunki ich funkcjonowania, ograniczone możliwości i potęguje nierówności edukacyjne. Dzieci biedne są w szkołach dyskryminowane przez system, nierefleksyjnych pracowników szkół (nie tylko kadrę nauczycielską), rówieśników. Jeśli istnieje wola, aby to zmienić, to punktem wyjścia działań nie tylko pomocowych, ale zorientowanych na zmianę (a więc likwidację nierówności społecznych), powinien być sprzeciw wobec dyskryminacji w tym obszarze. A to należałoby zacząć od nazwania jej wprost.

### 1.3 Dyskryminacja ze względu na płeć

Dyskryminacja ze względu na płeć w obszarze edukacji stosunkowo często staje się przedmiotem badań, choć – podobnie jak w przypadku biedy – nie zawsze zostaje nazwana wprost. Ponadto w badaniach dostrzec można raczej koncentrację na zjawiskach, które mogą stanowić podłoże praktyk dyskryminacyjnych (a więc na przykład na roli instytucji edukacyjnych w reprodukowaniu ograniczających, stereotypowych wyobrażeń kobiecości/dziewczęcości i męskości/chłopięcości) niż na doświadczeniach osób z dyskryminacją się spotykających. Po pierwsze, duża część badań to analizy materiałów edukacyjnych – podstawy programowej, programów nauczania, podręczników i innych książek – z perspektywy równości płci. Druga grupa to badania podejmujące wątek osób pracujących w instytucjach edukacyjnych: postrzegania przez nie męskości i kobiecości, ról społecznych przypisywanych dzieciom danej płci, ich oczekiwań w stosunku do dziewczynek i chłopców. I wreszcie, można wyróżnić badania dotyczące samej rzeczywistości szkolnej: przejawów dyskryminujących działań w szkole lub przedszkolu oraz związanych z tym doświadczeń uczniów i uczennic. Badania programów nauczania i podręczników pojawiały się już w latach 80., a zwłaszcza 90. ubiegłego stulecia. Joanna Morciniec analizowała pod tym kątem stosowane wówczas

w szkołach elementarze<sup>85</sup>, Krzysztof Arcimowicz badał podręczniki do wychowania do życia w rodzinie<sup>86</sup>, Alicja Golnikowa<sup>87</sup> i Elżbieta Kalinowska<sup>88</sup> przyglądały się podręcznikom do języka polskiego, odkrywając, że podręcznikowe dziewczynki i kobiety oraz mężczyźni i chłopcy pokazywani są w stereotypowy sposób: aktywność kobiet – i uczących się od nich dziewczynek – sprowadza się do przestrzeni domu, podczas gdy chłopcy i mężczyźni oddają się dużo ciekawszym zajęciom. Do podobnych wniosków doszła Dorota Pankowska, która porównywała podręczniki do wczesnej edukacji z lat 80. i przełomu wieków. Choć zauważyła, że w nowszych podręcznikach kobiety i mężczyźni oraz dziewczynki i chłopcy wykonują wspólnie więcej czynności niż w starszych, a także zakres aktywności podejmowanych przez dziewczynki jest szerszy niż prezentowany wcześniej, to wciąż aktywność zawodowa podręcznikowych mężczyzn jest czterokrotnie większa niż kobiet, które z kolei ciągle w największym stopniu są odpowiedzialne za opiekę nad rodziną<sup>89</sup>. Podobne prawidłowości odnotowała również Iwona Chmura-Rutkowska, analizująca wybrane podręczniki do I klasy, której zdaniem w książkach tych jest więcej stereotypów płci niż w świecie społecznym, a ich autorzy ignorują zmiany w zakresie ról i tożsamości kobiet i mężczyzn, przekazując coraz mniej funkcjonalne, stereotypowe schematy<sup>90</sup>.

Interesujących wyników dostarczają także analizy podręczników do historii prowadzone przez Annę Wołosik, wskazujące na niemal zupełną nieobecność kobiet: jak zauważa autorka, na przestrzeni pięciu tysięcy lat, kobiety pojawiają się zaledwie kilkakrotnie, na przykład w jednym z programów dla gimnazjum wśród 167 osób, których życie i osiągnięcia mają poznać uczniowie i uczennice, jest zaledwie pięć kobiet<sup>91</sup>. Podobnie badania nad nauczaniem historii w szkole podstawowej i gimnazjum, prowadzone przez Iwonę Chmurę-Rutkowską, Edytę Głowacką-Sobiech i Izabelę Skórzyńską, odśladają marginalną zaledwie obecność

---

85 J. Morciniec, Skąd się biorą zadowolone niewolnice albo czego uczy elementarz?, „Pełnym Głosem” 1995, nr 3, s. 9–19.

86 K. Arcimowicz, Wzory męskości propagowane w podręcznikach „Przysposobienie do życia w rodzinie”, [w:] *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*, pod red. J. Brach-Czajny, Trans Humana, Białystok 1997.

87 A. Golnikowa, Utrwalanie ról płciowych przez szkołę, „Pełnym Głosem” 1995, nr 3, s. 3–8.

88 E. Kalinowska, Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn, w podręcznikach szkolnych, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 1–2, s. 219–253.

89 D. Pankowska, Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych, [w:] *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, pod red. L. Kopciewicz i E. Zierkiewicz, Eneteia. Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2009, s. 29–67.

90 I. Chmura-Rutkowska, „Fartuchowce” i strażacy – czyli płeć w elementarzu, „Forum Oświatowe” 2002, nr 2 (27), s. 62–63.

91 A. Wołosik, Edukacja do równości czy trening uległości? Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?, Stowarzyszenie „W stronę dziewcząt”, Warszawa, b.r.

kobiet w podstawie programowej i podręcznikach do historii w szkole podstawowej i gimnazjum<sup>92</sup>. Wołosik, podsumowując swoje analizy, stwierdza:

Kwestia kobieca jest opisywana jako zjawisko wyłącznie negatywne, w położeniu kobiet na przestrzeni dziejów uwypukla się wyłącznie ich niższy społeczny i rodzinny status, budując i wzmacniając w ten sposób przekonanie, iż w każdej kulturze i w każdym czasie kobiety były w gorszej sytuacji od mężczyzn. Uczniowie otrzymują ukryte przesłanie, iż tak było zawsze, iż taki jest porządek rzeczy. [...] To, że kobiety są ukryte w cieniu męskiej historii, jest wykroczeniem przeciw zasadzie równości i utrwała zjawisko dyskryminacji kobiet. Co więcej, tak skonstruowane teksty wywierają na dziewczęta wpływ destrukcyjny, pozbawiając je źródeł wiedzy o ich historii, przeszłości, udziale w tworzeniu kultury, a więc tym samym źródeł godności i szacunku dla samych siebie<sup>93</sup>.

Do nowszych badań materiałów edukacyjnych należy publikacja *Męskość i kobiecość w lekturach szkolnych. Analiza treści lektur w szkole podstawowej i gimnazjum z perspektywy równości płci*, wydana w 2014 roku w ramach projektu badawczego „Równia literacka”<sup>94</sup>. Przedstawiono w niej wyniki analizy 34 lektur omawianych w szkole podstawowej i gimnazjum, której celem było określenie wizerunków płci w wybranych tekstach. Pierwszy wniosek płynący z badań dotyczy mniejszej reprezentacji dziewcząt niż chłopców wśród pierwszo- i drugoplanowych postaci w książkach: dziewczynki-bohaterki pojawiają się tylko w pięciu lekturach dla szkoły podstawowej i jednej dla gimnazjum<sup>95</sup>. Po drugie, i chłopcy/mężczyźni, i dziewczynki/kobiety przedstawiane są często w sposób stereotypowy. Książkowi chłopcy muszą nieustannie aspirować do męskości, podejmując różnego rodzaju wyzwania; mężczyźni męskość swą ustawicznie podkreślają. Chłopcy są odważni, aktywni, nie okazują uczuć takich jak smutek i strach, za to buntują się i przeciwstawiają<sup>96</sup>. Dziewczynki stanowią dalszoplanowe bohaterki, przedstawiane jako pasywne, słabe, lękliwe, potrzebujące opieki i pomocy ze strony będących ich przeciwieństwem chłopców. Pojawiające się czasem bohaterki-„chłopczyce”, cenione za zachowanie się, jakby nie były dziewczynkami, wcześniej czy później za swoje niestandardowe postępowanie zostają ukarane: odrzuceniem lub odmową miłości<sup>97</sup>. Nietypowe są także nieliczne bohaterki pierwszoplanowe – samodzielne, aktywne,

---

92 I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, „Niegodne historii”. O nieobecności kobiet w dziejach w kontekście analiz wybranych podręczników do nauki historii w Polsce, „Sensus Historiae” 2013/2014, nr 12, s. 47–70.

93 A. Wołosik, art. cyt., s. 27.

94 *Męskość i kobiecość w lekturach szkolnych. Analiza treści lektur w szkole podstawowej i gimnazjum z perspektywy równości płci*, pod red. R. Rienta i in., Fundacja Punkt Widzenia, Wrocław 2014.

95 Tamże, s. 56.

96 Tamże.

97 Tamże, s. 32–34.

zbuntowane – często jednak wraz z rozwojem fabuły coraz bardziej zbliżają się do stereotypowego wizerunku dziewczynki<sup>98</sup>. Co szczególnie niepokojące, badacze i badaczki odnajdują w lekturach także opisy przemocy o erotycznym charakterze: sceny, w których chłopcy zmuszają dziewczynki do pocałunków, przełamując ich wyraźny opór i niechęć<sup>99</sup>.

Wśród badań mających na celu zidentyfikowanie sposobów myślenia nauczycielek i nauczycieli o dziewczynkach i chłopcach, potencjalnie mogących się przełożyć na dyskryminujące praktyki, można wyróżnić te prowadzone przez Lucynę Kopciewicz, odsłaniające zróżnicowane postrzeganie uczniów i uczennic przez nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej<sup>100</sup>. Chłopcy uznawani są za bardziej atrakcyjnych partnerów edukacyjnych: choć niezdyscyplinowani, stanowią większe wyzwanie dla nauczycielek, które – gdyby miały pracować z grupą jedнопłciową – wybrałyby chłopców. Choć dziewczynki są postrzegane jako dobre uczennice, idealnie (co często oznacza estetycznie, a nie – jak w przypadku chłopców – poprawnie) wykonujące szkolne zadania, to, zdaniem Kopciewicz, wiąże się to ze specyficzną relacją między nimi a nauczycielkami: raczej na płaszczyźnie emocjonalnej, prywatnej (gdy nauczycielka odgrywa rolę matki), niż – jak z chłopcami – na płaszczyźnie intelektualnej oraz płaszczyźnie rozmowy. Skutkiem tego jest pozbawienie dziewczynek prawa do tego, do czego prawo mają chłopcy: manifestowania swojej niezależności, przyzwolenia na „niegrzeczność” i konfrontacje z nauczycielką. „Dobre uczennice” to grzeczne, uległe, bierne, niemające swojego zdania dziewczynki<sup>101</sup>.

Podobne wartościowanie dziewcząt i chłopców Kopciewicz zidentyfikowała u nauczycieli i nauczycielek liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych<sup>102</sup>. Choć badane przez nią nauczycielki przedmiotów humanistycznych w liceum postrzegały dziewczęta jako pozytywnie nastawione do zadań szkolnych i zmotywowane – jednak do zdobywania nie tyle wiedzy, co dobrych stopni – to w chłopcach widzą pożądanych partnerów relacji dydaktycznych: chociaż nie wykazują oni właściwego stosunku do zadań szkolnych i zachowywania dyscypliny, są zdolni i sprawni komunikacyjnie. Jak mówiła jedna z respondentek, „z chłopcami pracuje się weselej i ciekawiej. Jest ciekawiej, coś się dzieje. Z dziewczętami jest spokojniej. Znaczący, może mniej problemów, bo wszystko takie bardziej uporządkowane, ale jest to bardziej

---

98 Tamże, s. 34–36.

99 Tamże, s. 39.

100 L. Kopciewicz, *Schematy rodzaju (gender) w pracy pedagogicznej nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, pod red. M. Chomczyńskiej-Rubachy, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2004, s. 75–84.

101 Tamże, s. 83–84.

102 L. Kopciewicz, *Grzeczne dziewczynki, niegrzeczni chłopcy – wytwarzanie różnic rodzajowych w dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, pod red. M. Dudzikowej i M. Czerepaniak-Walczak, t. 4, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 349–392.

męczące, nużące. Z chłopakami jest może więcej problemów, ale żywiej”<sup>103</sup>. Wypowiedzi badanych wskazują na to, że dziewczęta przeszły, jak pisze Kopciewicz, „niezwykle intensywny trening milczenia” i są przedstawiane jako zupełnie niesprawne komunikacyjnie: nie mówią, milczą, nie potrafią sprzedać swojej wiedzy. Nauczycielki podkreślają ponadto ich negatywne dyspozycje psychiczne (nieszczerłość, nastawienie na rywalizację). Inaczej widzą dziewczęta nauczycielki przedmiotów ścisłych: dostrzegają ich pozytywny stosunek do zadań szkolnych, dokładność, skrupulatność i zdyscyplinowanie, ale uznają je za strategię radzenia sobie z przedmiotami ścisłymi, do których nie mają naturalnych zdolności. Tymi z kolei wykazują się chłopcy, którzy jednakże są leniwi, mało zdyscyplinowani i niechętni do nauki. Nie przeszkadza im to jednak odnosić sukcesów w obszarach, w których dziewczęta są na przegranej pozycji: „Jak zadaję pytanie, przy którym trzeba pomyśleć, wysnuć jakiś wniosek, to najczęściej na to pytanie odpowiadają chłopcy” – stwierdza jedna z badanych<sup>104</sup>. Inaczej widzą uczennice i uczniów nauczyciele przedmiotów humanistycznych, doceniający pozytywny stosunek dziewcząt do szkolnych zadań i ich wykonawstwo. Nauczyciele zwracają także uwagę na dobre funkcjonowanie dziewcząt w relacjach dyscyplinarnych, w czym zdecydowanie przewyższają one chłopców, jak również na erotyzację relacji nauczycielsko-uczniowskich: ich zdaniem, dziewczęta podrywają nauczycieli, grają symboliką uwodzenia, wysyłają erotyczne sygnały<sup>105</sup>. Wypowiedzi nauczycieli przedmiotów ścisłych wskazują z kolei na występowanie w szkole praktyk, które prowadzą do wdrażania dziewcząt do milczenia i pasywności oraz do pozbawiania ich w symboliczny sposób zdolności w zakresie przedmiotów ścisłych. Dziewczęta są według nauczycieli mniej samodzielne myślowo, nie stawiają sobie ambitnych celów, brakuje im polotu. Ten, jak twierdzą, mają – w postaci naturalnych zdolności – chłopcy, którzy kompensują nim brak odpowiedniej szkolnej postawy. Tę różnicę między uczennicami i uczniami zwięźle wyraża jeden z badanych: „Dziewczyny są pracowite, a chłopcy myślą. Chłopcom nie chce się pracować i w związku z tym muszą myśleć”<sup>106</sup>. Jak podsumowuje Kopciewicz, w przestrzeni szkoły rozgrywa się wiele bazujących na różnicach statusu sytuacji społecznych, które stwarzają korzystne warunki dla treningu określonych sprawności: „ugrzeczniania” dziewcząt na płaszczyźnie intelektualnej i dyscyplinarnej oraz zezwalania na niegrzeczność chłopców, co obejmuje między innymi oduczanie dziewcząt zabierania głosu w sferze publicznej, a uczenie tego chłopców; rozwijanie u dziewcząt sprawności w wykonywaniu powierzonych im zadań i przygotowywanie chłopców do decydowania i wysuwania pomysłów czy rozwijanie u chłopców ufności w posiadane zdolności, a u dziewcząt – pewności, że ich nie posiadają<sup>107</sup>.

---

103 Tamże, s. 369.

104 Tamże, s. 372.

105 Tamże, s. 375.

106 Tamże, s. 377.

107 Tamże, s. 378–379.

Zupełnie inaczej dziewczęta i chłopcy postrzegani są przez nauczycieli i nauczycielki szkół zawodowych. Choć uznaje się tu, że zarówno uczniowie, jak i uczennice wykazują negatywny stosunek wobec szkoły, to dziewczęta przedstawiane są w dużo bardziej niekorzystnym świetle niż chłopcy. To one, zdaniem kadry pedagogicznej, gorzej się zachowują: są ordynarne, głośniejsze, wulgarne; „odgrywają” rolę uczennicy, zamiast angażować się w zajęcia, interesują się przede wszystkim swoim wyglądem. Chłopcy z kolei – przede wszystkim dla nauczycielek, ale i nauczycieli – okazują się wzorem intelektualnego funkcjonowania w klasie: są „bardziej aktywni, chętniej biorą udział w lekcji i starają się zrozumieć, bo dziewczyny to niestety przychodzą odsiedzieć. [...] Przepiszą wszystko z tablicy, ale [...] nawet nie wiedzą, o czym mówimy, jaki jest temat lekcji. [...] Chłopcy nie piszą, siedzą, uważają” – stwierdza jedna z badanych<sup>108</sup>. Jak podsumowuje Kopciewicz,

funkcjonowanie podwójnego standardu powoduje, że grupa dziewcząt przedstawiana jest niemal monstrualnie. Ich „gorszość” w stosunku do chłopców przejawia się dogłębną erozją zainteresowań [...], bezmyślnością i wyrachowaniem, a sama relacja między grupą dziewcząt i chłopców jawi się jako niepozbawiona elementów cynicznego wykorzystywania. [...] To słabi chłopcy padają ofiarą silnych dziewcząt<sup>109</sup>.

W przypadku szkoły zawodowej zatem grzeczność przypisana jest chłopcom, których ostatecznie można poddać szkolnej dyscyplinie i skłonić do aktywności intelektualnej. W przypadku dziewcząt, postrzeganych przez grono pedagogiczne jako niegrzeczne, „strywializowana i zwulgaryzowana sfera wyglądu zewnętrznego [...] okazuje się jedyną możliwą «płaszczyną» demonstrowania ich szkolnego oporu. Jest to jednak opór pasywny, «cielesny» i nie-intelektualny”<sup>110</sup>. Nie jest to opór, który mógłby umożliwić im jakąkolwiek formę emancypacji. Na zróżnicowanie wyobrażeń chłopców i dziewcząt zwróciła uwagę również Elżbieta Górnikowska-Zwolak, badająca nauczycielki gimnazjów. Określając czynniki mające znaczenie w dorosłym życiu, w przypadku chłopców badane nauczycielki wskazywały przede wszystkim na – kolejno – cechy osobowościowe (ambicja, przedsiębiorczość, kreatywność, asertywność), wyższe wykształcenie, inteligencję i właściwy (czyli dobrze płatny) zawód, a w przypadku dziewcząt – na atrakcyjność zewnętrzną, korzystne małżeństwo i dopiero po nich na wyższe wykształcenie i cechy osobowościowe<sup>111</sup>. Proszone o wskazanie najbardziej odpowiednich dla kobiet zawodów, wymieniały przede wszystkim następujące profe-

---

108 Tamże, s. 387.

109 Tamże, s. 389.

110 Tamże, s. 391.

111 E. Górnikowska-Zwolak, *Nauczycielskie koncepcje ról społecznych kobiety i mężczyzny – czynniki wzmacniające czy osłabiające szanse rozwojowe dziewcząt i chłopców?*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, pod red. M. Chomczyńskiej-Rubachy, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2004, s. 87–88.



sje: nauczycielka, lekarka (szczególnie pediatra), pielęgniarka, sprzątacza, przedszkolanka, gospodyni domowa. Zaledwie 15 procent badanych odpowiedziało, że właściwym zawodem jest ten, który jest zgodny z zainteresowaniami danej osoby, a 3 procent – że wszystkie mogą być brane pod uwagę. Jak zauważa autorka, wskazywane zawody wymagają cech uznawanych za kobiece, a jednocześnie „sukces [w nich] jest niewymierzalny, nie ma wyraźnej drabiny awansu zawodowego, [są to] zawody o niskim prestiżu społecznym i [...] niskopłatne”<sup>112</sup>. Zdaniem Górnikowskiej-Zwolak, nauczycielki, kierując się wciąż obecnymi w ich myśleniu stereotypami płci, mogą pracować z dziećmi w sposób, który przyczynia się do osłabienia szans rozwojowych dziewcząt.

Postrzeganie przez nauczycielki i nauczycieli szkół podstawowych zachowań społecznych dziewcząt i chłopców w szkole oraz podejmowane przez nich interwencje wychowawcze (odnotowane w dokumentacji szkolnej) badała Renata Szczepanik<sup>113</sup>. Odpowiedzi badanych wskazywały na to, że – pomimo równościowych deklaracji – w inny sposób widzą uczniów i uczennice: przypisują im innego rodzaju negatywne zachowania (dziewczynki, ich zdaniem, plotkują, rozsiewają złośliwe pogłoski, „namawiają się” przeciw innym, piszą obraźliwe liściki, donoszą na innych uczniów; chłopcy – ośmieszają rówieśników, stosują wobec nich agresywne wyzwiska, w agresywny sposób zwracają się do nauczycieli); inne ich zachowania uznają za przyczynę do interwencji (w przypadku dziewcząt: dokuczanie sobie nawzajem, konflikty rówieśnicze, nieuważanie na lekcji, nieodpowiednie zachowanie wobec nauczyciela; w przypadku chłopców: agresję wobec rówieśników, przeszkadzanie w prowadzeniu lekcji, nieposłuszeństwo podczas wycieczek i zajęć poza szkołą, utrudnianie pracy sprzątaczkom, lenistwo)<sup>114</sup>. Zachowanie dziewcząt i chłopców było również w zróżnicowany sposób oceniane: wśród śródrocznych ocen z zachowania u uczennic trzech wybranych klas dominowały wzorowe, a żadna z dziewcząt nie otrzymała oceny nieodpowiedniej. Najczęstszą oceną zachowania chłopców była ocena dobra. Takie zróżnicowane postrzeganie zachowania uczennic i uczniów miało swój wyraz także w odnotowanych w zeszytach uwag zapiskach: o ile w odniesieniu do pierwszych podkreślano przede wszystkim zachowania zasługujące na pochwałę, o tyle w przypadku drugich wskazywano przede wszystkim na zachowania negatywne<sup>115</sup>. Wyraźne jest też zróżnicowanie cech zachowania przypisywanych dzieciom różnej płci: dziewczynki, zdaniem badanych, czują respekt przed nauczycielem, są skłonne do zawierania kompromisów, do przystosowywania się i wykazywania posłuszeństwa oraz zdyscyplinowania, a także odczuwają lęk przed karą. Są również odpowiedzialnymi, sumiennymi dyżurnymi. Chłopcy natomiast są solidarni z kolegami i koleżankami oraz pomy-

---

112 Tamże, s. 90.

113 R. Szczepanik, *Nauczyciele wobec zachowań szkolnych uczniów i uczennic starszych klas szkoły podstawowej*, [w:] *Płeć i rodzaj...*, s. 93–107.

114 Tamże, s. 95–97.

115 Tamże, s. 100–102.



słowi, i choć – podobnie jak dziewczynki – boją się kary, to i tak dalecy są od posłuszeństwa i podporządkowania, a z obowiązków dyżurnego wywiązują się w nieodpowiedni sposób<sup>116</sup>. Zagadnienie dyskryminujących praktyk pedagogicznych mających miejsce w przedszkolach podjęła Małgorzata Falkiewicz-Szułt, która obserwowała krzywdzące wobec dziewczynek sposoby różnicowania zajęć i zabawek dla dzieci. Nauczycielki, z którymi rozmawiała, wyposażały sale przedszkolne w materiały dydaktyczne o zróżnicowanym poziomie trudności, w zależności od płci dzieci, dla których były przeznaczane, co uzasadniały między innymi w następujący sposób: „jeśli chodzi o gry, to chłopcom kupujemy raczej takie, które zawierają więcej reguł. Chłopcy takie lubią [...]; dziewczynki wolą gry łatwiejsze i takie staramy się im zapewnić” lub „dziewczynkom kupujemy gry o mało skomplikowanych zasadach” i „wybierając puzzle dla dziewczynek, kierujemy się treścią obrazków i ich ilością [...] Dla chłopców o większej liczbie kartoników, dla dziewczynek o mniejszej”<sup>117</sup>. Ponadto nauczycielki kierują do dzieci odmienne, stereotypowe przekazy: „Chłopcy nie płaczą i nie gotują obiadów. Kasiu, nie baw się samochodami, pobaw się lalką. [...] Igo, dlaczego ty tak rozrabiasz, zachowujesz się jak chłopak – oj, nieładnie”, skłaniają je do podejmowania aktywności uznawanej za właściwą dla osób danej płci: „dziewczynki otrzymają wózki i skakanki, a chłopcy samochody i piłki” i wypowiadają się o dzieciach w sposób, który wskazuje na postrzeganie ich przez pryzmat stereotypów płci: „Sandra to typowa chłopaciara – ciągle bawi się z chłopakami, a do tego jest agresywna”<sup>118</sup>. Również Katarzyna Gawlicz zauważyła kierowanie do dzieci różnicujących przekazów, które mogą przyczyniać się do budowania dyskryminujących schematów zachowań: czynienie żartobliwych uwag na temat chłopców bawiących się w kącie kuchennym, w sytuacji sporu między dziećmi o zabawę domkiem dla lalek nakazywanie chłopcom, by znaleźli sobie inne zajęcie, sugerowanie, by przeszkadzającą innym dziewczynka poszła się bawić lalkami i układankami, czy wreszcie przedstawianie opieki nad dziećmi jako zajęcia typowo kobiecego, którego mężczyźni nie potrafią dobrze wykonywać lub na które nie mają czasu<sup>119</sup>. Jednocześnie nauczycielki deklarowały podejmowanie z dziećmi rozmów o tym, że mogą bawić się tym, czym chcą, niezależnie od płci<sup>120</sup>. Słabo jeszcze zbadanym, a istotnym wątkiem związanym z dyskryminacją ze względu na płeć w szkole jest przemoc rówieśnicza na tle płci. Jak wskazuje badaczka tego zjawiska,

---

116 Tamże, s. 103–104.

117 M. Falkiewicz-Szułt, *O ukrytych aspektach kształtowania płci kulturowej (gender) w edukacji przedszkolnej*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*, pod red. M. Królicy, E. Piwowarskiej, E. Skoczylas-Krotli, Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa 2007, s. 357–358.

118 M. Falkiewicz-Szułt, *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 130.

119 K. Gawlicz, *Negocjowanie znaczenia płci. Pomiędzy różnicowaniem płciowym a przekraczaniem granic*, [w:] *Koniec mitu...*, s. 96–98.

120 Tamże, s. 96.

Iwona Chmura-Rutkowska, ma ono wyraźnie upłciowiony charakter: najbardziej niebezpieczni i agresywni uczniowie to chłopcy; oni też stanowią najwyższy odsetek sprawców, w tym szczególnie aktów brutalnej przemocy fizycznej, z użyciem narzędzi oraz przemocy seksualnej. Jednocześnie są także ofiarami większości aktów przemocy, z wyłączeniem przemocy seksualnej i szykanowania ze względu na płeć<sup>121</sup>. Chmura-Rutkowska podkreśla, że choć różnice między dziewczynkami i chłopcami w częstotliwości stosowania i doświadczania różnych form przemocy zauważane są w badaniach, to „w żadnym stopniu nie bierze się ich pod uwagę przy projektowaniu prewencji pedagogicznej i psychologicznej w szkołach. W konsekwencji – wrażliwości na różnice płci brakuje zarówno w świadomości nauczycieli, uczniów i rodziców, jak i w programach profilaktycznych wytwarzanych przez specjalistów czy szkoły”<sup>122</sup>.

Teza ta znajduje potwierdzenie w wynikach prowadzonych przez Chmurę-Rutkowską badań nad motywowaną płcią przemocą rówieśniczą w gimnazjach, pokazujących, że zjawisko to, choć obecne w szkołach, jest ignorowane przez dorosłych, niewykazujących rzeczywistego zainteresowania udzieleniem pomocy osobom doświadczającym przemocy. Nauczyciele i nauczycielki najczęściej sugerują, że osoby doświadczające przemocy powinny trzymać się z daleka od jej sprawcy i przyjąć bierną postawę: nie odzywać się, ignorować ataki, unikać osób dopuszczających się przemocy, a w razie konieczności – uciekać. Jak stwierdzały badane nastolatki, dorośli (zarówno rodzice, jak i kadra nauczycielska) dają im do zrozumienia, że mają ich angażować jedynie w przypadku „naprawdę” niebezpiecznych sytuacji, jednak, między innymi ze względu na fakt, że w szkołach brakuje jasno określonych procedur postępowania w przypadku przemocy seksualnej, uczniowie i uczennice nie wiedzą, co to w zasadzie oznacza. W rezultacie, w obawie przed dalszym napiętnowaniem lub obarczaniem winą osoby doświadczającej przemocy, najczęściej nie zwracają się do dorosłych o pomoc<sup>123</sup>.

Interesujący wymiar praktyk dyskryminacyjnych wiąże się ze sposobem egzaminowania, na co w swoim tekście „Egzaminy zewnętrzne – czy mają płeć?” zwraca uwagę Krzysztof Konarzewski<sup>124</sup>. Porównywał on wyniki uzyskiwane przez uczniów i uczennice szkół podstawowych i gimnazjów na egzaminach wewnętrznych (wyrażane w postaci ocen na świadectwie) i zewnętrznych, i pokazał, że dziewczynki uzyskują gorsze wyniki na egzaminach zewnętrznych (zwłaszcza w części matematyczno-przyrodniczej) niż wewnętrznych. Zależności te wyjaśnia przez hipotezę specjalizacji, w myśl której każdy z typów egzaminów mówi co innego: celem egzaminu zewnętrznego jest inwentaryzacja zasobów umysłu i charakteru

---

121 I. Chmura-Rutkowska, *Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płeć: kontekst społeczno-kulturowy*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1 (46), s. 42–43.

122 Tamże, s. 44.

123 I. Chmura-Rutkowska, *Conspiracy of Silence. The Loneliness of Victims of Gender-Based Peer Violence in Polish Junior High Schools. Research Paper*, „Forum Oświatowe” 2014, nr 1(51), s. 122.

124 K. Konarzewski, *Egzaminy zewnętrzne – czy mają płeć?*, [w:] *Płeć i rodzaj...*, s. 63–71.

uczniów, w oderwaniu od procesu kształcenia w szkole, podczas gdy egzamin wewnętrzny mierzy przede wszystkim zasoby poznawcze zgromadzone przez uczniów w okresie nauki szkolnej. Zasoby poznawcze zgromadzone w szkole zależą od zdolności umysłowych oraz chęci spełniania oczekiwań szkoły (czyli motywacji do nauki). Zdaniem Konarzewskiego, motywacja dziewczynek jest wyższa niż chłopców, wynoszą więc więcej z procesu nauczania w szkole i uzyskują lepsze oceny. Na egzaminach zewnętrznych znaczenie spełniania oczekiwań szkoły maleje, a wraz z nim zmniejsza się przewaga dziewcząt<sup>125</sup>. Jeśli egzaminy rzeczywiście mają płęć, uprzywilejowując jedną grupę, coraz większa koncentracja na wynikach egzaminów zewnętrznych kosztem wewnętrznych (zamiast utrzymania postulowanej przez Konarzewskiego dwoistości egzaminowania) jest niekorzystna dla dziewcząt. Niemniej jednak charakter potencjalnie dyskryminujących oddziaływań szkoły (oraz ich skutki) pozostaje niejednoznaczny. Jedną z autorek raportu *Ślepa na płęć. Edukacja równościowa po polsku*, przeanalizowawszy dostępne oficjalne – jak zauważa – fragmentaryczne dane na temat różnych wymiarów funkcjonowania uczniów i uczennic w szkołach, wskazała na istnienie wyraźnych obszarów nierówności w systemie edukacji. Podsumowuje:

Chłopcy generalnie nieco gorzej wypadają na egzaminach (zwłaszcza w dziedzinach humanistycznych – i to nie tylko w Polsce), jest ich mniej w liceach, a przede wszystkim – co jest szczególnie niepokojące – jest ich nadzwyczaj dużo w szkołach specjalnych. Innymi słowy, wydają się być bardziej niż dziewczynki narażeni na niepowodzenia szkolne i na ich negatywne skutki<sup>126</sup>.

Z drugiej strony jednak – na co wskazują liczne badania omawiane w tej części – skutki szkolnych oddziaływań wydają się niekorzystne dla dziewcząt:

Szkoła oczekuje od dzieci określonych zachowań – innych od dziewczynek, innych od chłopców, przy czym, zwłaszcza na wcześniejszym etapie edukacyjnym, nagradza przede wszystkim te zachowania, które zwykle przypisywane są dziewczynkom, takie jak – pilność, posłuszeństwo, szeroko rozumiana „grzeczność”. Jednak to w ostatecznym rozrachunku cechy „chłopięce” – indywidualizm, pewna buntowniczość, bystrość – są „nagradzane” w „dorosłym” świecie<sup>127</sup>.

Potencjalnie dyskryminujące działania w obszarze edukacji oraz ich skutki dla dziewcząt i chłopców pozostają więc niejednoznaczne, a dostrzegany przez autorki raportu *Ślepa na płęć* niedostatek systematycznie przedstawianych danych dotyczących uczennic i uczniów

---

125 Tamże, s. 69–70.

126 A. Dzierzgowska, E. Rutkowska, *Ślepa na płęć. Edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny*, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2008, s. 21.

127 Tamże, s. 23.

oraz oficjalnych publikacji, które próbowałyby poddać dane tej głębszej analizie, nie pomagają w rozwikłaniu niejasności.

## 1.4 Dyskryminacja na tle religijnym

Kolejnym obszarem, który poddaliśmy analizie, jest dyskryminacja na tle religijnym. Choć religia, ze względu na uwarunkowania prawne, stanowi integralny element przedszkolnej i szkolnej codzienności, to uczniowskie doświadczenia z nią związane w stosunkowo niewielkim stopniu są poddawane badawczej eksploracji. Niemniej jednak tematyka ta funkcjonuje w publicznym dyskursie. Czasem pojawiają się publikacje prasowe podnoszące różnego rodzaju kwestie dotyczące dyskryminacji na tle religijnym, będące pokłosiem wydarzeń wzbudzających społeczny odzew: pozytywnie dla strony skarżącej rozpatrzonej sprawy U. C. M. Grzelak przeciwko Polsce, złożonej do Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu przez rodziców skarżących się na brak możliwości uczestnictwa przez ich dziecko w zajęciach etyki i związanej z tym dyskryminację i naruszenie wolności sumienia i wyznania<sup>128</sup>; rozgrywającego się w sądach kolejnych instancji konfliktu między wrocławskimi licealistami Zuzanną Niemier i Tomaszem Chabinką a profesorem Ryszardem Legutką, który nazwał ich „rozwydrzonymi smarkaczami” dlatego, że domagali się usunięcia z klas szkolnych symboli światopoglądowych<sup>129</sup>; umieszczenia na tablicy w szkolnej stołówce zasad kulturalnego spożywania posiłków, z których pierwsza nakazywała pamiętać o odmówieniu modlitwy przed posiłkiem<sup>130</sup>; udziału dzieci ze szkoły podstawowej w adoracji relikwii Jana Pawła II zamiast w lekcjach<sup>131</sup> lub wypełniania przez przedszkolaków „skrzynki cnót” w ramach przygotowań

---

128 D. Pudzianowska, *Sprawa Grzelak przeciwko Polsce*, „Biuletyn Informacyjny” 2007; J. Podgórska, *Kreska łamie prawo*, „Polityka”, 7 październik 2010, <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1506914,1,strasburg-dal-nam-lekcje-etyki.read?print=true> [dostęp: 11.01.2015]; *Brak etyki w polskich szkołach to dyskryminacja. Zapadł wyrok w Strasburgu*, „Gazeta Wyborcza”, 15 czerwca 2010, [http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114873,8015723,Brak\\_etyki\\_w\\_polskich\\_szkolach\\_to\\_dyskryminacja\\_\\_Zapadl.html](http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114873,8015723,Brak_etyki_w_polskich_szkolach_to_dyskryminacja__Zapadl.html) [dostęp: 11.01.2015]; *W trzy lata od wyroku Grzelak przeciwko Polsce wciąż trudno o lekcje etyki w szkołach*, 28 sierpnia 2013, <http://www.hfhr.pl/w-trzy-lata-od-wyroku-grzelak-przeciwko-polsce-wciaz-trudno-o-lekcje-etyki-w-szkolach/> [dostęp: 11.01.2015].

129 J. Harłukowicz, *Prof. Legutko musi przeprosić „smarkaczy”. Jest wyrok Sądu Najwyższego*, „Gazeta Wyborcza”, 22 stycznia 2014, [http://wroclaw.gazeta.pl/wroclaw/1,35771,15316374,Prof\\_\\_Legutko\\_musi\\_przeprosic\\_\\_smarkaczy\\_\\_\\_Jest\\_wyrok.html#ixzz3lUFbezhm](http://wroclaw.gazeta.pl/wroclaw/1,35771,15316374,Prof__Legutko_musi_przeprosic__smarkaczy___Jest_wyrok.html#ixzz3lUFbezhm) [dostęp: 11.01.2015]; M.J., *Legutko przegrał proces. Musi przeprosić licealistów*, „Newsweek. Polska”, 17 kwietnia 2012, <http://polska.newsweek.pl/legutko-przegral-proces-musi-przeprosic-licealistow,90838,1,1.html> [dostęp: 11.01.2015].

130 A. Gmiterek-Zabłocka, *Modlitwa ze szkolnej tablicy. Sprawę bada rzecznik praw obywatelskich*, 7 kwietnia 2014, <http://www.tokfm.pl/Tokfm/2029020,103454,16273176.html> [dostęp: 11.01.2015].

131 K. Wiśniewska, *Na adorację relikwii Jana Pawła II zamiast na lekcje*, 16 maja 2014, <http://>

do kanonizacji Jana Pawła II<sup>132</sup>. Wśród nielicznych publikacji naukowych znajdujemy teksty teoretyczne i empiryczne dotyczące edukacji religijnej i szkolnej katechezy<sup>133</sup>, a także – szczególnie interesujące w kontekście naszych badań – analizy doświadczeń uczniów i uczennic niewierzących lub wyznających wiarę inną niż rzymsko-katolicka. Tym właśnie chcemy przyrzeć się dokładniej.

Nauczanie religii w szkołach publicznych odbywa się na mocy podpisanego w 1993 roku Konkordatu między Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską, którego artykuł 12, p. 1 mówi:

Uznając prawo rodziców do religijnego wychowania dzieci oraz zasadę tolerancji, Państwo gwarantuje, że szkoły publiczne podstawowe i ponadpodstawowe oraz przedszkola, prowadzone przez organy administracji państwowej i samorządowej, organizują zgodnie z wolą zainteresowanych naukę religii w ramach planu zajęć szkolnych i przedszkolnych.

Szczegółowe regulacje dotyczące nauczania religii zawiera natomiast rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz.U. Nr 36, poz. 155, z późn. zm., znowelizowane 25 marca 2014 roku). Zgodnie z nim uczniowie mają prawo uczestniczyć w zajęciach religii, etyki lub obu, jeśli wyrażą takie życzenie, natomiast uczniom nieuczestniczącym w nich placówka ma obowiązek zapewnić opiekę lub zajęcia wychowawcze. Od września 2014 roku obowiązuje znowelizowana wersja rozporządzenia, nakładająca na organy prowadzące placówki szkolne i przedszkolne obowiązek zapewnienia zajęć z etyki nawet dla pojedynczych uczniów wyrażających życzenie uczestnictwa w nich.

Jednym z pierwszych badań dotyczących konsekwencji wprowadzenia nauki religii do publicznych szkół i przedszkoli jest zrealizowany przez Stowarzyszenie na Rzecz Państwa Neutralnego Światopoglądowego NEUTRUM projekt, którego wyniki opisano w publikacji *Respektowanie wolności sumienia i wyznania w szkole publicznej z roku 1996*. Jego celem było określenie, czy nauczanie religii w szkole wywołuje zjawiska, które zagrażałyby zasadom wolności sumienia i wyznania, i w istocie w raporcie odnajdujemy świadectwa dyskryminacyjnych zachowań, z którymi spotykały się osoby nieuczestniczące w lekcjach religii. Choć tylko

---

wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/2029020,114871,15972218.html [dostęp: 11.01.2015].

132 A. Gmiterek-Zabłocka, M. Waszkiewicz, *Wypełnianie „skrzynki cnót”, czyli jak publiczne przedszkole przygotowuje się do kanonizacji Jana Pawła II*, 27 lutego 2014, <http://www.tokfm.pl/Tokfm/2029020,103454,15531318.html> [dostęp: 11.01.2015].

133 M. Cackowska, P. Stańczyk, *Katecheza szkolna – między demokracją a teologią zstępującą*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 1(57); M. Patalon, *Edukacja religijna w Polsce. Katecheza czy religioznawstwo?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 2 (8), s. 45–52; P. Stańczyk, *Pedagogiczne kontrowersje wokół prawa wyznaniowego w Polsce – przypadek katechezy szkolnej*, „Forum Oświatowe” 2011, nr 2 (45), s. 189–205.

niecałe dwa procent badanych, pytanych o stosunek innych do osób nieuczęszczających na religię, wskazywało na to, że są one wyśmiewane i dokuczają im<sup>134</sup>, to już na pytanie o występowanie nieprzyjemnych sytuacji związanych z uczestnictwem bądź nie w lekcjach religii, 22 procent odpowiedziało twierdząco, podając przykłady nietolerancji ze strony innych uczniów, kąśliwych uwag nauczycieli i kłopotów doświadczanych zarówno przez uczniów i uczennice zapisanych na religię, ale nieregularnie na nią uczęszczających, jak i tych, którzy udziału nie zadeklarowali<sup>135</sup>.

Uczniowie i uczennice mają poczucie, że uczęszczanie na lekcje religii jest istotne w kontekście ich dalszej biografii: niemal jedna czwarta badanych, pytanych o motywację do udziału w nich, wskazywała na chęć uniknięcia w przyszłości kłopotów (ze ślubem, przy zdawaniu do szkół lub uczelni) związanych z brakiem oceny z religii na świadectwie. Autorzy raportu podkreślają, że „nie chodzi tu o to, czy tak jest istotnie, a więc czy brak oceny z religii implikuje negatywne konsekwencje, ale o klimat kulturowy, który (racjonalnie czy nie) kształtuje takie przekonania” i dodają, że „kontestowanie religii w szkole może nie zawsze być decyzją łatwą”<sup>136</sup>. Można przypuszczać, że przynajmniej część uczniów i uczennic bierze udział w lekcjach religii wbrew sobie, z poczucia kulturowego przymusu. W przypadku rodziców małych dzieci, decydujących za nie o udziale w lekcji religii, pojawia się konieczność wyboru między prawem do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami a chęcią ochrony dzieci przed kosztami psychologicznymi związanymi z byciem „innym”<sup>137</sup>.

Doświadczenie inności jest jednym z podstawowych skutków wprowadzenia religii do szkół. Choć nie zawsze ma ono negatywne konsekwencje, często przyczynia się do budowania barier między dziećmi, a te z kolei czasem mogą prowadzić do przemocy (na przykład autorzy raportu przytaczają historię niechodzącego na religię chłopca, który został wciągnięty przez swoich kolegów do sali katechetycznej i pobity)<sup>138</sup>. Uczniowie i uczennice, zwłaszcza młodszych klas, chcąc uniknąć odrzucenia i napiętnowania, decydują się więc na udział w lekcjach religii.

Wątek uczestnictwa w lekcjach religii wbrew własnym przekonaniom powraca w innych badaniach. Tomasz Sobierajski w latach 2007/2008 w ramach projektu „Religia i rodzina” badał postawy i opinie wierzących i niewierzących rodziców na temat lekcji religii w szkole<sup>139</sup>. Badani przez niego rodzice – których podzielił na dwie kategorie: osób niejako automatycznie wysyłających dzieci na lekcje religii oraz podejmujących świadome, przemyślane

---

134 W. Pawlik, *Respektowanie wolności sumienia i wyznania w szkole publicznej*, Stowarzyszenie na Rzecz Państwa Neutralnego Światopoglądowo Neutrum, Warszawa 1996, s. 13.

135 Tamże, s. 11.

136 Tamże, s. 12.

137 Tamże, s. 21.

138 Tamże, s. 17–18.

139 T. Sobierajski, *Duch Lorda Actona*, [w:] *Czytanki o...*, s. 30–44.



decyzje odnośnie zapisania na nie dziecka lub nieuczynienia tego – wskazywali na różnego rodzaju wymiary dyskryminacji dzieci niewierzących. Jednym z podstawowych jest taka organizacja zajęć, która niemalże zmusza osoby niewierzące do uczestnictwa w lekcjach religii. Brak sensownych zajęć alternatywnych w czasie lekcji religii, nie wspominając nawet o etyce, obecnej w znikomym odsetku szkół („[syn] siedział na lekcji religii z nudów”<sup>140</sup>) lub choćby rzeczywistej opieki („Moje dziecko może w tym czasie błąkać się po szkole, bo nikt nie może mu zapewnić opieki”<sup>141</sup>), albo też chęć ochrony dziecka przed docinkami i odrzuceniem przez grupę („[Syn] przychodził do domu z płaczem, opowiadał, że dzieci na religii rysują ładne obrazki, mają kolorowe książeczki, śpiewają piosenki, których on potem nie zna. Był w klasie jedyny, który nie chodził”) sprawiają, że rodzice – wbrew własnym przekonaniom – zapisują dzieci na zajęcia.

Z przeprowadzonych przez Sobierajskiego badań wynika również, że szkoły próbują przeciągać dzieci – a także, za ich pośrednictwem, rodziców – na stronę religii. Przytacza wypowiedzi respondentów i respondentek relacjonujących, że „siostra [katechetka] powiedziała dzieciom na religii, że rodzice, którzy nie chodzą do kościoła, będą w piekle i że dzieci nigdy już ich nie spotkają. I jeśli chcą, żeby tatuś i mamusia byli razem z nimi w niebie, to muszą ich namówić na chodzenie do kościoła”<sup>142</sup> lub „ośmioletni syn usiadł mi na kolanach i powiedział: «Tato, jeśli mnie kochasz to pójdz ze mną w niedzielę do kościoła». [...] Okazało się, że dostał taką pracę domową od katechetki”<sup>143</sup>. Przykłady te pokazują, jak dalece formalna edukacja religijna w ramach szkoły ingeruje w prywatne życie uczennic i uczniów oraz ich rodzin, zmuszając ich do niekomfortowych dla nich zachowań.

Niezwykle bogate – choć zawężone do województwa małopolskiego – dane dotyczące dyskryminacji na tle religijnym w szkołach oraz treści etycznych, religijnych i antydyskryminacyjnych w systemie oświaty przynosi raport Fundacji na Rzecz Różnorodności Polistrefa pt. *Pomiędzy tolerancją a dyskryminacją*, będący podsumowaniem badań mających na celu monitoring edukacji publicznej pod kątem przestrzegania zapisanych w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej praw wolności sumienia i wyznania oraz prawa rodziców do wychowania dzieci zgodnie ze swoimi przekonaniem, a także realizacji dokumentów prawnych dotyczących organizacji nauki religii w szkołach i przedszkolach<sup>144</sup>. Raport, którego podstawą była analiza bogatego i różnorodnego materiału empirycznego (uzyskanego w toku wywiadów telefonicznych z dyrektorami szkół, wywiadów z rodzicami i pełnoletnimi uczniami, pogłębionych wywiadów indywidualnych oraz zogniskowanych wywiadów grupowych z przed-

---

140 Tamże, s. 41.

141 Tamże, s. 43.

142 Tamże, s. 42.

143 Tamże.

144 J. Balsamska i in., *Pomiędzy tolerancją a dyskryminacją*, Fundacja na Rzecz Różnorodności Polistrefa, Kraków 2012.



stawicielami mniejszości religijnych oraz osobami bezwyznaniowymi, jak również analizy podstawy programowej, programów nauczania i podręczników pod kątem zagadnień etycznych, religijnych i antydyskryminacyjnych), wskazuje nie tylko na dyskryminacyjne praktyki ze strony indywidualnych osób, ale i strukturalne mechanizmy dyskryminacyjne wpisane w istniejący system organizacji nauki religii. Z jednej strony, badani dyrektorzy i dyrektorki szkół w ogromnej większości (90 procent) deklarują sprzeciw wobec przekonania, że dzieci niekatolickie powinny się dostosować do większości i uczęszczać na lekcje religii rzymskokatolickiej, a zaledwie pojedyncze osoby twierdzą, że dzieci innych wyznań powinny uczęszczać na lekcje religii katolickiej<sup>145</sup>. Z drugiej strony jednak – co potwierdza wyniki badań Sobierajskiego – sposób organizacji pracy szkoły sprawia, że w praktyce okazuje się to niemożliwe lub bardzo trudne, co wynika z tego, że religia stanowi integralny wymiar codzienności szkolnej. Szkoły organizują pielgrzymki (70 procent badanych szkół) oraz różnego rodzaju uroczystości o charakterze religijnym (85 procent szkół), takie jak jasełka i inne uroczystości wigilijne lub wielkanocne, wydarzenia związane z patronem szkoły, z osobą Jana Pawła II lub rekolekcjami i odpustami w parafiach. W wydarzeniach tych często biorą udział dzieci innych wyznań niż rzymskokatolickie (28 procent), co może wiązać się z tym, że w połowie szkół odbywają one w czasie lekcji. W 42 procentach szkół uczestniczą w nich przedstawiciele Kościoła katolickiego spoza szkoły (biskup, proboszcz). Praktyki religijne towarzyszą uroczystościom rozpoczęcia i zakończenia roku szkolnego w 82 procentach badanych szkół<sup>146</sup>. Dla części rodziców nienależących do religii dominującej takie praktyki są, jak pokazuje raport, zdecydowanie problematyczne, gdyż niejednokrotnie prowadzą do wykluczenia lub napiętnowania ich dzieci, albo do ich przymusowego uczestnictwa w praktykach religijnych. Co więcej, niektórzy z nich spotykają się z zupełnym niezrozumieniem ze strony nauczycieli, uznających, że „nikomu nic się nie stanie jak raz pójdzie do Kościoła”<sup>147</sup>. Rodzicom trudno pogodzić się z faktem, że wiele szkolnych uroczystości ma oprawę religijną, co powoduje między innymi, że uczniowie niewyznający wiary katolickiej, którzy chcieliby pełnić zaszczytne funkcje (na przykład udziału w poczie sztandarowym), są zmuszani do dokonywania wyboru między rezygnacją z takiej funkcji a przymusowym uczestnictwem w mszy<sup>148</sup>. Rodzice zwracają także uwagę na inne obszary dyskryminacji: szkolne wycieczki do miejsc kultu z wieloma elementami edukacji religijnej, święcenie szkolnych obiektów, nadawanie szkołom imion świętych lub błogosławionych, co sprawia, że religia staje się jeszcze

---

145 M. Zawila, *Religia i etyka w szkołach publicznych w Małopolsce w opinii dyrektorów szkół, rodziców i uczniów pełnoletnich*, [w:] *Pomiędzy tolerancją...*, s. 24.

146 Tamże, s. 41.

147 S. Beżnic, M. Zawila, *O religii w szkole – innym głosem. Religia i etyka w szkołach publicznych w Małopolsce z perspektywy mniejszości wyznaniowych*, [w:] *Pomiędzy tolerancją...*, s. 76.

148 Tamże, s. 75, 78.

mocniej obecna w codziennym życiu szkoły, przygotowania do pierwszej komunii wykraczające poza lekcje religii<sup>149</sup>.

Badania pokazały również powszechność nierealizowania przez szkoły wytycznych wpływających z dokumentów prawnych. Dla przykładu, zgodnie z prawem, zajęcia z religii należy organizować na podstawie oświadczenia woli osób zainteresowanych. Tymczasem badania pokazują, że składanie stosownych oświadczeń jest praktyką daleką od powszechnej: zgodnie z deklaracjami badanych dyrektorów i dyrektorek szkół, ma ono miejsce w 70 procentach szkół, jednak zaledwie 48 procent badanych pełnoletnich uczniów i uczennic oraz 43 procent rodziców stwierdza, że oczekiwano od nich złożenia oświadczenia o chęci uczestnictwa w zajęciach religii. Aż 31 procent uczniów i uczennic i 25 procent rodziców nawet nie wiedziało, że istniał taki obowiązek<sup>150</sup>. Nie jest w związku z tym niczym zaskakującym, że jedynie 18 procent badanych dyrektorów i dyrektorek stwierdzało, że podstawą wpisania na lekcje religii jest życzenie uczniów lub ich rodziców, a ogromna większość deklarowała – niezgodnie z prawem – że jest nią rozporządzenie<sup>151</sup>. Podobnie przedstawia się sytuacja uczniów i uczennic nieuczęszczających na lekcje religii: według deklaracji dyrekcji szkół, w 86 procentach szkół, do których chodzą osoby niebiorące udziału w tych zajęciach, wymagano od nich złożenia oświadczeń o rezygnacji z nich, w tym w 53,5 procentach szkół wydawano wzory stosownych oświadczeń. 71 procent badanych uczniów i uczennic oraz ich rodziców potwierdziło konieczność złożenia oświadczenia o rezygnacji z lekcji religii<sup>152</sup>. Równie problematycznie przedstawia się kwestia organizowania opieki lub zajęć dla uczniów i uczennic niebiorących udziału w lekcjach religii. Jak twierdzili badani dyrektorzy, takie osoby w tym czasie przebywają w bibliotece (66 procent), w świetlicy (48 procent), później przychodzą do szkoły (44 procent) albo wcześniej ją opuszczają (46 procent). Z odpowiedzi rodziców i uczniów oraz uczennic wyłania się nieco inny obraz: nieuczestniczące w lekcjach religii dzieci i młodzież później przychodzą do szkoły (28 procent), wcześniej z niej wracają (25 procent) lub spędzają czas w bibliotece (16 procent), na korytarzu (11 procent), w świetlicy (5 procent) lub sami go sobie organizują (12 procent)<sup>153</sup>.

Bardzo interesujących danych dostarcza fragment raportu poświęcony doświadczeniom dzieci z mniejszości religijnych uczęszczających do publicznych szkół. Analizowano między innymi strategie ujawniania swojej przynależności religijnej przyjmowane przez pełnoletnich uczniów i uczennice oraz rodziców dzieci z mniejszości religijnych. Podczas gdy część badanych decydowała się na ukrywanie przynależności do mniejszości, często z obawy przed napiętnowaniem – jak stwierdziła jedna z osób, „inność może spowodować izolację

---

149 Tamże.

150 M. Zawila, art. cyt., s. 26.

151 Tamże, s. 27.

152 Tamże, s. 28.

153 Tamże, s. 30.

i gnębienie dziecka, znam takie przypadki<sup>154</sup> – to większość badanych, ujawniwszy powody niezapisywania dziecka na religię, spotkała się z neutralnymi lub pozytywnymi reakcjami personelu szkoły. Istotną rolę w tym kontekście odgrywało podejście mniejszościowego związku religijnego, do którego przynależą uczniowie i uczennice: dzięki wypracowaniu strategii ułatwiającej upublicznianie przynależności religijnej, jak również dzięki pokazywaniu różnic i podobieństw w stosunku do religii dominującej bardziej prawdopodobne jest pokojowe współistnienie mniejszości i większości w przestrzeni szkoły. Co więcej, jak podkreślają, „jest działaniem prowadzącym do wzrostu potencjału wiedzy i osłabiania siły stereotypu”<sup>155</sup>, co jest istotne z perspektywy projektowania rozwiązań antydyskryminacyjnych. Nieliczne osoby doświadczały negatywnych reakcji na ujawnienie swojej lub dziecka przynależności do religii mniejszościowej, które interpretowały jako wyraz niezadowolenia z powodu nieuczęszczania dziecka na religię, które miałyby zaburzać rytm funkcjonowania placówki<sup>156</sup>. Autorzy przywołują przykład ucznia, który nie uczęszczał na lekcje religii, ale raz poszedł zobaczyć, jak przebiegają i został usunięty z klasy z powodu braku zeszytu<sup>157</sup> oraz drugoklasistki, która usłyszała od prowadzącego religię księdza, że „jeśli się nie nawróci do kościoła katolickiego, to zostanie potępiona, pójdzie do piekła”<sup>158</sup>. Cytują także zdarzenia, które można określić jako stygmatyzowanie mniejszości religijnych przez katolickich katechetów: nazywanie osób prawosławnych „półpoganami”, „sektą”, podejmowanie prób przywracania do porządku rodziców, którzy „zabierają dzieci z dobrej drogi” lub postępowanie podsumowane przez jedną z respondentek słowami: „nikt nie ułatwiał mojemu dziecku życia, wręcz przeciwnie”<sup>159</sup>. Dzieci spotykały się także z negatywnymi reakcjami ze strony swoich rówieśników: bywały szykanowane, nazywane sekciarzami, kociarzami<sup>160</sup>, mówiono im, że wierzą w diabła, jednemu z dzieci wydrapano na krześle słowo „szatan”<sup>161</sup>. Odnotowano także negatywne reakcje rodziców należących do Kościoła katolickiego wobec dzieci nieuczęszczających na religię, przybierających formę „nagonki” lub działań prowadzących do wykluczenia takich uczniów lub uczennic z części szkolnego życia (przykładem może tu być mająca duże zdolności aktorskie dziewczynka należąca do hinduskiego związku wyznaniowego, której uniemożliwiono odegranie roli Matki Boskiej w szkolnych jasełkach)<sup>162</sup>. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach i przedszkolach publicznych daje uczniom prawo do zwolnienia

---

154 S. Beźnic i M. Zawila, art. cyt., s. 53.

155 Tamże.

156 Tamże, s. 54.

157 Tamże, s. 55.

158 Tamże, s. 57.

159 Tamże, s. 56.

160 „Kociarze” to pogardliwe określenie świadków Jehowy.

161 S. Beźnic i M. Zawila, art. cyt., s. 58–59.

162 Tamże, s. 59–60.

z trzech dni zajęć w celu umożliwienia im uczestnictwa w rekolekcjach wielkopostnych. Jak zauważają autorzy raportu, prawo to faworyzuje wyznawców religii chrześcijańskich, gdyż nie przewiduje zwolnienia w celu udziału w żadnych innego rodzaju praktykach religijnych<sup>163</sup>. Ponieważ rekolekcje odbywają w czasie godzin lekcyjnych, uczniowie niewierzący lub należący do mniejszościowych związków wyznaniowych zmuszeni są albo do nieprzychodzenia w tym dniu do szkoły (co stanowi problem dla pracujących rodziców, postawionych przed koniecznością znalezienia opieki dla dziecka), albo spędzenia czasu w świetlicy<sup>164</sup>. Z kolei nauczycielki i nauczyciele niebędący katolikami doświadczają przymusu uczestnictwa w praktykach religijnych, zmuszani – niezgodnie z prawem, ale zgodnie z powszechną praktyką – do sprawowania w tym czasie opieki nad dziećmi, często nawet nie pytani o zgodę („ja ciągle czuję taką arogancję i pychę, zakładania, że «ty musisz»”<sup>165</sup>, jak opisywał to jeden z nauczycieli).

Dyskryminacja na tle religii wiąże się także z małą dostępnością zajęć z etyki<sup>166</sup>. Małopolscy rodzice i nauczyciele badani przez Fundację Polistrefa wskazywali między innymi, że etyka powszechnie postrzegana jest jako opozycja religii, a osoby w niej uczestniczące są stygmatyzowane jako niemoralne, co może być jedną z przyczyn niechęci do wybierania etyki. Ponadto lekcje etyki bywają organizowane w sposób zniechęcający do uczestnictwa w nich, na przykład dopiero kilka godzin po zakończeniu obowiązkowych zajęć lub (w przypadku zbyt małej liczby zainteresowanych uczniów w danej placówce) poza szkołą, co nakłada na rodziców obowiązek zapewniania dzieciom dojazdu. Szczególnie w przypadku rodzin należących do mniejszości religijnych kolejnym przyczynkiem do nieuczestniczenia przez dzieci w zajęciach z etyki jest fakt, że bywają one prowadzone przez katechetów lub katechetki, co jest nieakceptowalne, gdyż lekcje te uznawane są wówczas za zawołowane zajęcia z religii rzymskokatolickiej. Tymczasem nieuczestniczenie ani w zajęciach z religii, ani z etyki i nieotrzymanie oceny z tych przedmiotów nie tylko prowadzi – jak podkreślano w sprawie Mateusza Grzelaka – do ujawnienia światopoglądu ucznia lub uczennicy, ale i wpływa na średnią ocen, co respondenci i respondentki uznawali za przejaw dyskryminacji<sup>167</sup>.

Wreszcie raport Fundacji Polistrefa wskazuje na jeszcze jeden niezwykle istotny, a często pomijany, dyskryminacyjny aspekt wprowadzenia obowiązkowych zajęć z religii do publicznych szkół: psychologiczne koszty z tym związane, ponoszone przez dzieci z mniejszości

---

163 M. Zawila, art. cyt., s. 38.

164 S. Beźnic i M. Zawila, art. cyt., s. 72.

165 Tamże, s. 73.

166 W czasie pracy nad niniejszym raportem trwały prowadzone przez firmę Infondo Sp. z o.o. na zlecenie Biura Rzecznika Praw Obywatelskich badania nad dostępnością lekcji religii mniejszościowych oraz lekcji etyki w ramach systemu edukacji szkolnej, które dostarczą bardziej aktualnych danych niż te, jakie jesteśmy w stanie przywołać w tym rozdziale.

167 Por. S. Beźnic, M. Zawila, art. cyt., s. 84–86.

religijnych lub niewierzące. Dzieci te doświadczają odrzucenia i napiętnowania, często wzmacnianego przez organizację lekcji religii w sposób wskazujący na to, że – jak wyraziła to jedna z badanych osób – „bardzo często nauczycielom, dyrektorom wręcz nie przychodzi do głowy, że są dzieci innego wyznania”<sup>168</sup> lub, moglibyśmy dodać, niewierzące. Nauczyciele i nauczycielki nie znają założeń religii mniejszościowych, nie potrafią więc dostosować swoich działań dydaktyczno-wychowawczych do sytuacji osób do nich należących, bywają też niedelikatni w stosunku do nich. Respondentki i respondenci podawali przykłady emocjonalnego i fizycznego odrzucania dzieci nieuczestniczących w zajęciach z religii poprzez wypraszanie ich z sali w czasie zajęć: „kiedy [dzieci] musiały wychodzić z klasy, kiedy była lekcja religii, to był dla nich taki okropny moment”; „Córka opowiadała kiedyś, jak jakimś gestem niegrzecznym wyprasała ją [ksiądz] z klasy [...]. Takim gestem «sio, sio» żeby szybko zniknęła”; „w pierwszej klasie pani ostentacyjnie wypychała [dziecko] poza grupę reszty dzieci – «ty się z nami bawić nie będziesz»”<sup>169</sup>.

Wątek kosztów psychologicznych ponoszonych przez uczniów i uczennice z rodzin niewierzących został uwzględniony również w pilotażowych badaniach dotyczących doświadczeń takich dzieci w narracjach rodziców, prowadzonych przez Katarzynę Gawlicz i Marcina Starnawskiego<sup>170</sup>. Nieuczestniczące w lekcjach religii dzieci, odsyłane do świetlicy, biblioteki, gabinetu pedagoga lub chodzące z wychowawczynią po korytarzu przez czas trwania zajęć, mają poczucie, że są inne, wykluczone, odrzucone. Poczucie to jest wzmacniane przez zachowania i wypowiedzi nauczycielek i nauczycieli: katechetki, która nagradza dzieci uczestniczące w religii, komunikując to otwarcie pozostałym i sprawiając, że czują się gorzej; innej, która krzyczy na nieochrzczone dziecko i mówi mu, że „nie jest w rodzinie Jezusa”, wychowawczyń, które nie reagują na wykluczanie nieuczęszczającego na religię dziecka z zabawy. Rodzice podkreślali w wypowiedziach, że mają poczucie, iż dzieci nie dzielą się z nimi wieloma negatywnymi przeżyciami, zamykają je w sobie: „Ania przemilczała cały ten czas [rocznicy pierwszej komunii]. Nie mówiła nic na ten temat”; „[syn] gdzieś tam przeżywał w sobie i nie zawsze nam komunikował, że jest problem [...] wspomnienia, którymi się dzielił, były częścią tego, co słyszał”<sup>171</sup>. Kilkuletnie dzieci znajdują się zatem w sytuacji, w której same muszą stawiać czoła konsekwencjom dyskryminacyjnych praktyk, z którymi spotykają się w szkole.

Z wypowiedzi wyłania się jeszcze jeden wymiar doświadczeń związanych z wykluczeniem na tle religijnym, tym razem doświadczeń rodziców, wskazujących na to, że w szkole lub przedszkolu nie ma przestrzeni dla dyskusji o sytuacji dzieci nieuczęszczających na religię. Jedna z respondentek podsumowuje to w następujący sposób:

---

168 Tamże, s. 67.

169 Tamże, s. 88–89.

170 K. Gawlicz, M. Starnawski, dz. cyt.

171 Tamże, s. 78.

Mam takie wrażenie, że [gdy interweniuje] jestem złą i wtrącającą się w ich szkolne życie matką. [...] Mam wrażenie, że nie ma takiego klimatu do tego, żebym mogła swobodnie pójść i porozmawiać, że mnie to boli, że boję się o to, jakie są między dziećmi relacje. [...] Słyszę jako matka, że obrażam ich uczucia religijne. Ja nie mam prawa mówić o uczuciach matki dziecka, co do którego czuję, że jest obiektem ostracyzmu społecznego i to takiego zaprojektowanego, bo odbywającego się w publicznej instytucji, za jej przyzwoleniem<sup>172</sup>.

Przeziębnięta religią szkoła – jak opisywały ją osoby uczestniczące w większości analizowanych powyżej badań – nie jest zatem przestrzenią, w której można by kwestie związane z dyskryminacją i wykluczeniem na tle religijnym w ogóle poddawać refleksji i problematyzować, gdyż wydają się one przez dominującą większość niezauważane. Niezwykle istotne w związku z tym jest, by szkolne doświadczenia dzieci niewierzących lub należących do mniejszości religijnych wydobywać na światło dzienne i dzięki temu budować pole do dyskusji.


\*\*\*

W niniejszym rozdziale zarysowaliśmy jedynie część zagadnień podejmowanych w ramach polskich badań edukacyjnych w polu problemowym odnoszącym się do zjawiska dyskryminacji. Udało się jednak uchwycić krytyczny obraz praktyk szkolnych, postaw nauczycielskich i rozwiązań systemowych w zestawieniu z zasadniczymi postulatami demokracji: wolnością (jako możliwością bycia sobą w pokojowej i opartej na godności koegzystencji z innymi), równością (jako sytuacją bycia traktowanym na równi z innymi wobec wspólnych dla wszystkich ram systemu oświatowego) oraz różnorodnością (zarówno jako prawem do odmienności, jak i jako realnym stanem odmienności). W tym sensie można potraktować powyższe omówienie jako punkt wyjścia studium prezentowanego w dalszej części niniejszej książki, zawierającego analizę zjawiska dyskryminacji i działań antydyskryminacyjnych w szkołach na podstawie wypowiedzi rozmówców i rozmówczyń z grona uczniowskiego i nauczycielskiego oraz na podstawie danych wygenerowanych w ramach Systemu Ewaluacji Oświaty.

Na koniec warto przypomnieć jedną z początkowych scen znanego filmu dokumentalnego *Niebieskoocy*, będącego filmowym zapisem zajęć antydyskryminacyjnych prowadzonych przez amerykańską nauczycielkę, trenerkę i pedagożkę Jane Elliot. W scenie tej prowadząca warsztaty prosi białych uczestników/uczestniczki jej wykładu o powstanie, jeśli chcą być tak samo traktowane jak osoby czarnoskóre. Nie wstaje nikt. Elliot prosi ponownie o to samo, ale ponownie nikt nie decyduje się, aby powstać. „Nie wstaliście, bo wiecie, jak to jest i nie chcecie tego samego dla siebie. A ja chcę wiedzieć, dlaczego tak łatwo zgadzacie się na to, by to spotykało innych” – konstatuje pedagożka.

---

172 Tamże, s. 79–80.



Problem dyskryminacji w edukacji istnieje i ma charakter wielowymiarowy, zaś iluzją byłoby sądzić, że polska szkoła jest miejscem pełnej równości i tolerancji. Pomimo godnych uznania działań podejmowanych przez tę część pracowników i pracownic oświaty (zwłaszcza kadrę nauczycielską i dyrektorską), która problem ten dostrzega, wciąż mamy do czynienia z nieakceptowaniem odmienności i niedostrzeganiem lub nieposzanowaniem różnic czy ignorowaniem osobistych historii osób dyskryminowanych. Bez względu na przyczyny dyskryminacji, ich formy oraz struktury, skutek zwykle jest podobny: zniszczone życie, ograniczone możliwości, stygmatyzacja i poczucie odrzucenia, marginalizacja w grupie rówieśniczej i w szerszym społeczeństwie. Pozostaje mieć nadzieję, że dzięki dalszym badaniom nad zjawiskiem dyskryminacji w edukacji, w tym także – co szczególnie ważne – nad strategiami oświatowych i okołoświatowych działań antydyskryminacyjnych, nie tylko krytyczna refleksja pedagogiczna w teorii, ale przede wszystkim sama przestrzeń szkolna w praktyce może stać się miejscem zmiany.